PIETER VERSTRAETE

Stilte in de klas

Een geschiedenis van de pedagogische omgang met stilte op school

UNIVERSITAIRE PERS LEUVEN

Stilte in de klas

Een geschiedenis van de pedagogische
omgang met stilte op school

Stilte in de klas

Een geschiedenis van de pedagogische omgang met stilte op school

Pieter Verstraete

Universitaire Pers Leuven

Deze publicatie werd mogelijk gemaakt met de steun van KU Leuven Fund for Fair Open Access

2022 Universitaire Pers Leuven / Leuven University Press / Presses Universitaires de Louvain. Minderbroedersstraat 4, B-3000 Leuven (Belgium).

ISBN 978 94 6270 347 6 (Paperback)
ISBN 978 94 6166 479 2 (e-PDF)
ISBN 978 94 6166 480 8 (e-Pub)
https://doi.org/10.11116/9789461664792
D/2022/1869/50
NUR: 847
Boekverzorging: Crius Group
Omslag: Anton Lecock

GPRC
Guaranteed
Peer Reviewed
Content
www.gprc.be

Voor mijn vader en moeder die me elk op hun eigen manier de vele gezichten van stilte leerden kennen

We wandelen op een avond langs de flank van een heuvel,
in stilte. In de schaduw van de late schemering
is mijn neef een reus in het wit
die zich bedaard beweegt, gebronsd gezicht,
zwijgzaam. Zwijgen is onze deugd.
Een voorouder van ons moet heel alleen zijn geweest
– een groot man tussen idioten of een arme dwaas –
om zijn nazaten zoveel zwijgen te leren.

Cesare Pavese

Mijn vader had een uur lang zitten zwijgen bij mijn bed.
Toen hij zijn hoed had opgezet
zei ik, nou, dit gesprek
is makkelijk te resumeren.
Nee, zei hij, nee, toch niet,
je moet het maar eens proberen.

Judith Herzberg

Inhoudstafel

Voorwoord

Het is moeilijk exact te bepalen waar en wanneer mijn interesse in stilte ontstond. Wellicht kreeg ik de stilte met de paplepel ingegeven toen ik als frêle baby frequent bij mijn grootouders van vaderskant verbleef. In mijn herinneringen was en is mijn grootvader geen spraakwaterval. Ik zie hem nog het meest voor me in kleermakerszit en dat bovenop zijn naaitafel: druk in de weer met naald en draad om een broek te herstellen of een kostuum op maat te maken. Wat later zou de stilte van mijn grootvader nog veel luider weerklinken toen hij en mijn grootmoeder met de gevolgen van multiple sclerose werden geconfronteerd. In het ziekbed waarin mijn grootvader jarenlang door mijn grootmoeder werd verzorgd, leek de stilte zich nog beter thuis te voelen dan op zijn naaitafel. Op het bed voerden we vele woordloze gesprekken tot de stilte plots de boventoon nam. Maar ook aan moederskant was het stilte troef. De vakanties bracht ik vaak door op de boerderij van een van mijn moeders zussen in de Westhoek. Wanneer we in de paasvakantie de aardappelen pootten of wanneer we op het einde van het zomerreces strobalen metershoog stapelden op wiebelende karren, in elk van de seizoenen tierde de stilte welig. Op het veld werd niet veel gezegd. Het lawaai van de landbouwvoertuigen zat daar natuurlijk voor iets tussen, want zo'n pikdorser, aardappelmachine of balenpers maakt nu eenmaal gigantisch veel lawaai. Maar ook het West-Vlaamse karakter van mijn moeders zussen en hun familie droeg bij aan de zinderende stilte waarin werd gewerkt, gegeten, verpoosd en gerust.

Het is op deze familiale bodem dat zich in 2012 een meer academische interesse voor stilte entte. Ik had inmiddels mijn doctoraat verdedigd en kon als kersverse *tenure track* docent aan de Faculteit voor Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de KU Leuven aan de slag. Ik werd er

verantwoordelijk voor de vakken Geschiedenis van opvoeding, onderwijs en vorming, maar was eveneens betrokken bij het vak Projectonderwijs: sociale en culturele pedagogiek. In het vak Projectonderwijs werden de studenten uit de eerste master Sociale en Culturele Pedagogiek geconfronteerd met een pedagogische vraag uit het werkveld. Dat jaar (2012) ontvingen we een vraag van de Vlaamse vzw Waerbeke, een socioculturele vereniging die zich inzet voor de promotie van de maatschappelijke waarde van rust, ruimte en stilte. De oprichters en bezielers van Waerbeke – Dirk Sturtewagen en Joris Capenberghs – stelden zich de vraag op welke manier de maatschappelijke werkzaamheid van stilte pedagogisch kon worden onderbouwd. Samen met vier studenten Sociale en Culturele Pedagogiek – Tine, Silke, Evelien en Jolien – las ik een academiejaar lang artikels, boeken, opiniebijdrages en wetenschappelijke studies die zich op het snijpunt van stilte en pedagogiek bevonden.

Dit boek is het resultaat van het zaadje – de lezer vergeve mij de rousseauiaanse metafoor – dat tijdens de bijeenkomsten met de studenten en de mensen van vzw Waerbeke op de vruchtbare grond van mijn familiale stilte werd geplant. Ik ben hun dan ook heel erg veel dank verschuldigd. In de jaren die zouden volgen, groeide dat zaadje verder uit; eerst langzaam en met vreemde bochten, daarna wat sneller en vooral doelgerichter. De eerste twijg die aan de stam verscheen was het interdisciplinair Idealab-project 'Stille gebaren' van de Academische Stichting Leuven, dat ik samen met mijn collega Josephine Hoegaerts leidde. Het project zou uitmonden in de samengestelde bundel *Stilte: essays over cultuur, macht en verandering,* alsook de internationale bijeenkomst *Gender and silence: Hushed (hi)stories of power and resilience in the face of modernity*. Ik ben schatplichtig aan alle auteurs en onderzoekers die op de een of andere manier hebben bijgedragen aan deze studiedag, maar in het bijzonder wil ik Josephine Hoegaerts bedanken, die in de ontstaansgeschiedenis van dit boek een inspirerende rol heeft gespeeld. Zo publiceerde ik samen met Josephine een *special issue* in het wetenschappelijke tijdschrift *Paedagogica Historica* over *Educational soundscapes: listening to sounds and silences in the history of education*.

De tweede twijg, of misschien spreek ik beter over tak, die aan de stiltestam verscheen, is het door het KU Leuven Bijzonder Onderzoeksfonds gefinancierde project *Sounds, senses and the materiality of schooling: an acoustic history of Belgian special education 1824-1940*. In vele opzichten stelde dit project me in staat om samen met doctoraatstudent Nele Reyniers de wonderlijke

geschiedenis van stilte verder te verkennen en dat vanuit een pedagogisch perspectief. Het Bijzonder Onderzoeksfonds van de KU Leuven wil ik hierbij van harte danken voor het vertrouwen en ik hoop dat de publicatie van dit boek hiervan een bevestiging kan zijn.

Takken en twijgen zonder bladeren zijn maar een kale bedoening en om vruchten te kunnen dragen moet een boom zich tooien met een kleurrijk bladerdek. De mensen die hier mee voor gezorgd hebben, zijn niet op een hand te tellen. In het bijzonder wil ik de collega's van de onderzoekseenheid Educatie, Cultuur en Samenleving bedanken voor hun geduld en kritische bemerkingen als ik weer eens over mijn stilteproject kwam praten. Hetzelfde gaat op voor de collega's-historisch-pedagogen die ik op verschillende edities van de *International Standing Conference for the History of Education* en de *European Conference on Educational Research* (Network 17: Histories of education) heb getrakteerd op mijn stilte-inzichten. Hun opmerkingen, vragen en bedenkingen hebben zonder enige twijfel aan dit boek mee richting gegeven.

Naast de vier studenten die mee aan de wieg stonden van dit stilteboek zijn er ook nog talloze andere die er op subtiele wijze mee vorm aan hebben gegeven. Sinds enkele jaren vormen de casussen die ik in het boek uitwerk namelijk een onderdeel van de cursussen Geschiedenis van opvoeding, onderwijs en vorming die ik aan de KU Leuven verzorg – zowel in de reguliere eerste en tweede bachelor, de master Onderwijs- en Vormingswetenschappen als in het schakelprogramma Pedagogische Wetenschappen. Hoewel ontelbare anekdotes en akoestische herinneringen die studenten tijdens de colleges met mij deelden het uiteindelijke boek niet hebben gehaald, vormen ze er in zekere zin toch de ondertoon van. Ik zal hun verhalen over piepende schoolpoorten, stempels van papegaaien voor te druk pratende kinderen, het zenuwachtig stil worden bij het uitdelen van de examens of de opgelegde stilte tijdens middagmalen in de schoolkantine nooit vergeten. Ook de studenten die wat intensiever op het onderwerp hebben gewerkt en er hun masterproef aan hebben gewijd ben ik dank verschuldigd.

Vooraleer ik nog enkele mensen bij naam noem, wil ik graag benadrukken dat ook het personeel van de bibliotheek Psychologie en Pedagogische Wetenschappen en het KADOC-Documentatie- en Onderzoekscentrum voor Religie, Cultuur en Samenleving in belangrijke mate heeft bijgedragen aan het tot stand komen van dit boek. De medewerkers van de bib hebben me vaak geholpen bij het opsporen van een obscuur boekje (net zoals Joke Verheul van de International Montessori Association, IMA). De collega's van

het KADOC zochten mee naar een manier om het boek te vertalen naar een divers publiek aan de hand van een tentoonstelling. Deze zoektocht leidde tot de KADOC-tentoonstelling *Stiltezoekers. In de klas en in de wereld* die liep van 1 september tot 30 oktober 2022.

En dan zijn er dus nog een aantal mensen die ik graag bij naam zou willen noemen. Eerst en vooral is er Corrie Tijsseling, een collega-historisch-pedagoge met wie ik ooit een revelerend gesprek had over stilte. Vanuit haar ervaring als dove persoon en onderzoekster vertelde Corrie Tijsseling me dat stilte voor haar vooral visueel was. Terwijl een horende persoon de stilte al snel definieert als de afwezigheid van (storende) akoestische prikkels, bestaat stilte voor dove mensen uit de afwezigheid van visuele prikkels. Wanneer de drukte van het gebaren verstomt, aldus mijn dove collega-onderzoekster, ontstaat de rust en stilte die haar toelaat om te denken. Het was onder meer deze compleet andere stilte-ervaring van dove mensen die me ertoe aanzette de geschiedenis in te duiken op zoek naar de verschillende gedaantes van stilte.

Het gesprek dat ik had met Corrie Tijsseling viel zo ongeveer samen met een lezing die ik bijwoonde van de Franse historicus Alain Corbin in het Flageygebouw te Brussel. Op zondag 29 oktober 2017 was Alain Corbin er te gast om het te hebben over zijn meest recente boek, *Histoire du silence: de la Renaissance à nos jours*. De wellicht grootste nog levende historicus van Frankrijk had nog niets van zijn eruditie en bevlogenheid verloren en ik herinner me nog levendig hoeveel moeite ik had om de antwoorden die Corbin formuleerde op de vragen van moderator Carl Havelange in mijn rode Moleskine-schriftje neer te pennen. De woordenvloed van Corbin zette in zekere zin de centrale boodschap van zijn boek kracht bij, namelijk dat de stilte de hedendaagse mens schrik aanjaagt. Uiteindelijk was het de bevreemdende confrontatie met de Franse praatgrage historicus van de stilte die me ertoe aanzette om de fundamentele assumpties van veel stiltedenkers en stiltepraktijken aan een nader onderzoek te onderwerpen. Volgende vragen zijn dan ook na verloop van tijd richtinggevend geworden voor dit boek: was het inderdaad zo dat stilteoefeningen je in staat stelden om eindelijk in contact te komen met je echte zelf? Of was het niet eerder zo dat het zogenaamde echte zelf het resultaat was van een complex en omvangrijk raderwerk waar stilte deel van uitmaakte?

Hoewel die vragen in zekere zin zijn terug te leiden tot het werk van Alain Corbin, waren er enkele andere historici nodig om die helemaal tot hun recht te laten komen. Ik wil dan ook in het bijzonder mijn Canadese collega's Mona

Gleason en Jason Ellis alsook mijn Amerikaanse collega-historisch-pedagoog David Labaree danken voor de cruciale rol die zij hebben gespeeld in de ontstaansgenese van dit boek. In september 2016 kreeg ik de kans om als *visiting scholar* een maand lang aan de onderzoekseenheid van Mona Gleason en Jason Ellis aan de University of British Colombia in Vancouver te verblijven. Naast de obligate kledijspulletjes en mondhygiëneproducten waren mijn reiskoffers voornamelijk gevuld met in noppenplastiek gewikkelde boeken, gaande van Sara Maitlands *Stilte als antwoord* over Susan Caïns *Quiet revolution* tot en met Max Picards *De wereld van het zwijgen* – om er maar enkele op te sommen. De tijd die ik ginds kreeg om oeverloos te lezen heeft vele van de pagina's die volgen gevoed.

Aan de onderzoekseenheid van David Labaree heb ik jammer genoeg nooit verbleven, maar de kritisch-constructieve feedback die ik van hem mocht ontvangen op een eerste versie van dit boek, heeft me misschien wel voor het eerst echt aan het schrijven gezet. Het was zijn commentaar die ervoor zorgde dat ik stevig heb gewied in het verzamelde historisch bronnenmateriaal. Tot op dat moment was het spreekwoordelijke bos voor mij door de vele bomen niet zichtbaar. De e-mail van collega Labaree heeft mijn ontelbare notities, kopies, scans en opgeslagen pdf's doen uitgroeien tot een echt historisch-pedagogisch boek: een boek waarin de geschiedenis aan bod komt, dat zeker, maar ook een waarin die geschiedenis de pedagogische gedachte niet in de verdrukking brengt. Of ik hier ook daadwerkelijk in ben geslaagd, laat ik over aan de wijsheid van de lezer zelf.

INLEIDING

Luisteren naar stilte in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs

In de bestaande geschiedenissen van opvoeding, onderwijs en vorming komt stilte bijna niet voor. Wie er echter aandachtig voor is en er doelbewust naar zoekt, komt al snel tot de conclusie dat in de geschiedenis van de klas en de school het geluid van stilte quasi overal te horen is.[1]

Op het eerste gezicht lijkt stilte weinig tot niets met kinderen en hun opvoeding of onderwijs te maken te hebben. Het begint al direct na de geboorte wanneer dokters en verpleegsters elkaar veelbetekenend aankijken als het pasgeboren baby'tje niet onmiddellijk zijn of haar keel openspert. De akelige stilte die af en toe volgt op het luide kermen van de moeder doet dan allerlei alarmbellen afgaan en zet het opvoedingsproces van de boreling even on hold en dat op zijn minst totdat de levensvatbaarheid van de kersverse baby aan de hand van allerlei medische onderzoeken bevestigd is.

Of het nu gaat om de opvoeding thuis, het onderwijs dat een kind krijgt op school of de vele momenten van informeel leren die worden georganiseerd door jeugdbewegingen of toneelverenigingen, telkenmale komen ons vooral luide situaties voor ogen als we ze ons proberen in te beelden. Een dichtslaande deur van de puberzoon die op zoek is naar zijn ware ik; het enthousiaste gejoel van tientallen kinderen die zich op zaterdag- of zondagnamiddag collectief uitleven en opgaan in de vele spelletjes die hun leiding heeft voorbereid; het geconcentreerde geluid van een lagereschoolkind dat nog wat onzeker de

maaltafels opzegt of vooraan in de klas zijn of haar eerste spreekbeurt moet geven, dan wel het verbeten zoemen van een groep kinderen die zich inspannen om de vraag die hun door een leerkracht werd gesteld zo goed mogelijk te beantwoorden. Vanaf het eerste moment dat een kind wordt blootgesteld aan de buitenlucht van de wereld tot aan de contingente grens die volwassenheid wordt genoemd, lijkt het alsof het opvoeden en onderwijzen van kinderen en jongeren vooral door de aanwezigheid van geluid wordt gekenmerkt.

1. Stiltepraktijken in opvoeding en onderwijs

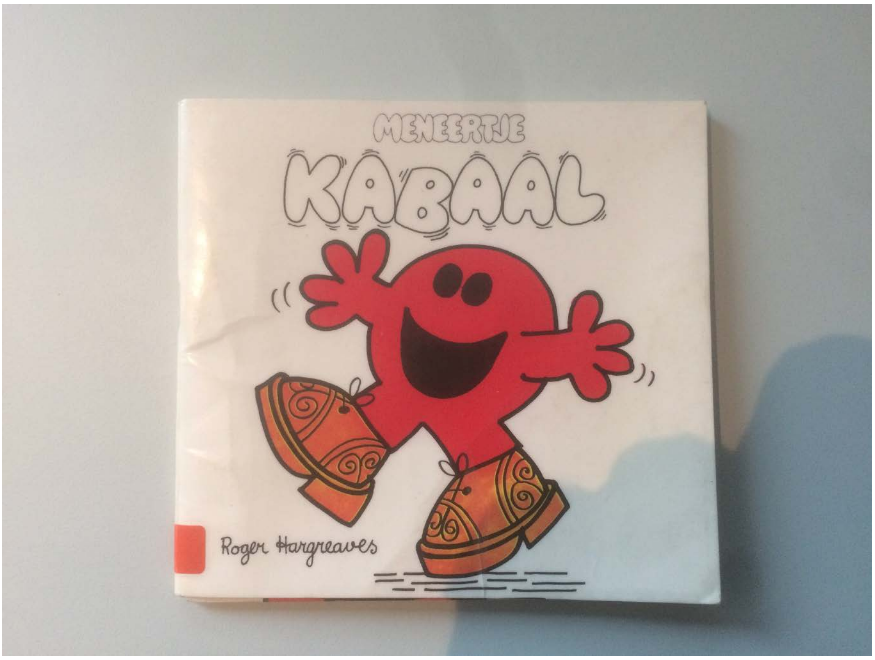
Ondanks de alomtegenwoordigheid van geluiden bij het opvoeden en onderwijzen van kinderen – of misschien juist daarom – zijn er ook heel wat voorbeelden te bedenken waarbij het kind en de jongere net in stilte of aan de hand van stilte wordt opgevoed en onderwezen. Enkele voor de hand liggende voorbeelden zijn de studiezaal en de bibliotheek waarin respectievelijk de middelbare scholier en de universiteitsstudent gevraagd wordt om de stilte te bewaren of de schoolkantine waar kinderen worden verplicht hun boterhammen in stilte op te eten. Voor wie tussen de golven van het geluid heen luistert, ontvouwt er zich al snel een veelheid aan opvoedkundige en pedagogische praktijken waarin ook aan stilte een vaak instrumentele rol wordt toegekend. In wat volgt zal een drietal voorbeelden wat nader worden toegelicht, namelijk de soms hoog oplaaiende discussies over de afschaffing van de schoolbel, het voorleesboekje *Meneertje kabaal* uit de jaren 1970 van de Britse schrijver Roger Hargreaves en ten slotte de één minuut stilte die in vele Vlaamse scholen weerklonk ter nagedachtenis van de slachtoffers van de aanslagen van 22 maart 2016 op de luchthaven van Zaventem.

Eeuwenlang al wordt het ritme van de school in het Westen door een specifiek geluid bepaald, namelijk de schoolbel. Waar leerkrachten vroeger de start van de schooldag aangaven met een schoolbel van ijzer en hout, worden de lesuren en schoolpauzes nu meestal kenbaar gemaakt door analoge dan wel gedigitaliseerde belsystemen. Het geluid van de schoolbel is nog steeds een belangrijk middel om de schoolse tijd en ruimte zowel voor de leerkrachten als de leerlingen kenbaar, beheersbaar en productief te maken.[2] In de jaren 1990 werden her en der echter verschillende vragen gesteld bij

de alomtegenwoordigheid van de schoolbel. Het geluid van de schoolbel, zo klonk het, symboliseerde een te autoritaire verhouding tussen leerkrachten en leerlingen, het liet geen flexibiliteit toe en stond haaks op de idee dat een school bij moest dragen aan de zelfwerkzaamheid van kinderen. In verschillende scholen werd dan ook beslist om de schoolbel af te schaffen.[3] In deze zogenaamde stille scholen werd de start van de lesdag niet langer door het rituele weergalmen van de schoolbel aangegeven. Van de leerlingen werd verwacht dat ze de tijd zelf in de gaten hielden op de talloze klokken die her en der in de school waren opgehangen. Voor de leerkrachten impliceerde het verstillen van de schoolbel dat ze oefeningen niet langer halverwege dienden stop te zetten bij het horen van een alles overstemmend rinkelend geluid. Volgens de voorstanders van een stille school moet het pedagogische project van een school dan ook veel meer aan de hand van stiltes dan via geluiden worden gerealiseerd.

Stilte kan dus worden teruggevonden in de toolbox van de onderwijsdirecteur en leerkrachten. Maar ook daar waar het middel op het eerste gezicht geluid lijkt te zijn, komt stilte soms als ultiem pedagogisch doel bovendrijven. Een voorbeeld hiervan is te vinden in de boekenkasten of voorleessessies van een kleuterklas. Zo kan het inderdaad weleens voorvallen dat het boekje *Meneertje kabaal* van de Britse schrijver Roger Hargreaves aan kleuters wordt voorgelezen.[4] Het verhaaltje begint met enkele rake beschrijvingen van het luidruchtige karakter van Meneertje kabaal: als hij snurkt, niest, wandelt, of de deur dichtdoet, dan kun je dat wel honderd kilometer verder horen. En of Meneertje kabaal nu een wit brood dan wel een halve kilo spek bestelt in de winkels van het dorpje Schuddeldam, hij doet het altijd al schreeuwend. Iedereen van het dorp is het lawaai dat Meneertje kabaal maakt grondig beu en samen bedenken inwoners van Schuddeldam een plan om Meneertje kabaal minder lawaai te laten maken. En wat blijkt: het lukt. Want op het einde van het verhaal kan Meneertje kabaal fluisteren en schept hij er zelf plezier in om de deur van zijn huis voorzichtig en zachtjes dicht te doen.[5] Bij het voorlezen van Hargreaves kinderboekje is stilte niet zozeer het middel, maar wel het ultieme doel. Stilte is met andere woorden iets wat je kunt en moet leren.

In zekere zin komen de instrumentele rol en het doelgerichte karakter van stilte samen in de Vlaamse schoolse herdenkingspraktijken van de aanslagen op Brussels Airport van 22 maart 2016. Exact een jaar na de aanslagen op de luchthaven van Zaventem riep de Vlaamse minister van Onderwijs op



Voorpagina *Meneertje kabaal* door Roger Hargreaves uit 1986 © Privéverzameling Pieter Verstraete

om een symbolische en collectieve minuut stilte te houden ter nagedachtenis van de vele slachtoffers. Op 22 maart 2017 weerklonk op verschillende scholen in Vlaanderen één minuut lang een veelbetekenende stilte. Via de stille herdenkingspraktijk voor de slachtoffers van de terroristische aanslag werden leerlingen aangespoord om stilte niet alleen als een probaat middel te zien om menselijk leed en persoonlijk lijden een plek te geven. De stilte werd ook vervlochten met een specifiek kader van waarden en normen dat jongeren er mede toe moest aanzetten om tolerante en democratische persoonlijkheden te ontwikkelen.[6]

Deze voorbeelden laten zien dat stilte, net zoals geluid, een belangrijke plaats inneemt in de realisatie van vele uiteenlopende opvoedkundige en onderwijskundige projecten. Stilte kan daarbij niet verabsoluteerd en volledig losgekoppeld worden van geluid. Integendeel. In de hierboven vermelde voorbeelden is stilte steeds gekoppeld aan een bepaalde situatie die als te

luidruchtig en ongewenst wordt ervaren. Zo gaat het in het voorbeeld van Meneertje kabaal over een te luid individu. Bij de afschaffing van de schoolbel gaat het om bepaalde pedagogische overtuigingen die verstild moeten worden. En het voorbeeld van de herdenkingsactiviteiten neemt dan weer afstand van gevaarlijke of lawaaierige burgerschapsopvattingen. Wat de verschillende voorbeelden aantonen is dat stilte en geluid niet van elkaar kunnen worden losgekoppeld.[7] Dat kan wellicht het best worden geïllustreerd aan de hand van het archetypische beeld van de leerkracht die met de wijsvinger voor de lippen de klas vraagt om stil te worden. Daarbij verhoudt de gewenste stilte zich niet alleen tot de lawaaierige klas, maar ook tot het kenmerkende shhhhht-geluid dat de leerkracht produceert.

2. Onderzoek naar stilte in hedendaagse pedagogische praktijken

De aanwezigheid van stilte en geluid heeft onderzoekers met interesse in pedagogische praktijken en theorieën niet onberoerd gelaten. Dat onderzoek kan men grosso modo in twee grote benaderingen opdelen. Een eerste benadering conceptualiseert stilte en geluid als fysische realiteiten die op een objectieve manier in kaart kunnen worden gebracht. De verschillende geluidsniveaus worden dan met een decibelmeter in de klas gemeten en uitgezet tegenover andere variabelen, zoals leesvorderingen of rekenprestaties. Dit soort van experimenteel-positivistisch onderzoek sluit sterk aan bij de bezorgdheden van invloedrijke organisaties als de World Health Organisation (WHO) over de impact van lawaai op de menselijke gezondheid. Daarbij wordt bijvoorbeeld gewezen op het feit dat frequente blootstelling aan lawaai nefast is voor de kwaliteit van iemands slaap, leidt tot hogere prevalentie van cardiovasculaire problemen en zelfs gedragsveranderingen in de hand kan werken.[8] In een onderzoek uit 1973 stelden onderzoekers Cohen, Glass & Singer bijvoorbeeld dat kinderen die op een gelijkvloerse verdieping woonden meer nadelen ondervonden van straatlawaai dan kinderen die op hogere verdiepingen woonden. Hun onderzoek toonde namelijk aan dat kinderen die beneden woonden minder goed auditief discrimineren en minder snel leesvorderingen maakten.[9]

In tegenstelling tot deze experimenteel-positivistische benaderingen van stilte en geluid in pedagogische contexten sluit deze studie eerder aan bij de historisch-filosofische benaderingen van stilte en geluid die vooral sinds de jaren 1990 opgang hebben gemaakt.[10] In deze benaderingen worden stilte en geluid niet zozeer beschouwd als natuurlijke fenomenen die op een objectieve manier in kaart kunnen worden gebracht, maar worden stilte en geluid gezien als fenomenen die pas betekenis krijgen in en door menselijke interacties én deel uitmaken van een complex raderwerk aan gedragingen, wetten, architecturale ruimtes, talige uitdrukkingen, instituten en wetenschappelijke waarheden die het gedrag en het denken van de mens een bepaalde richting lijken uit te sturen.[11] Met andere woorden: stiltes en geluiden zijn, eerst en vooral, contingente fenomenen die pas betekenis krijgen in welbepaalde culturen en historische periodes en zijn, ten tweede, ook politieke fenomenen in die zin dat ze machtseffecten met zich meebrengen. Dat de betekenis die men aan geluid toekent, verschilt van tijd tot tijd kan bijvoorbeeld mooi worden geïllustreerd wanneer men denkt aan de verschillende betekenissen die men heeft toegekend aan het geluid van kerkklokken.[12] Eeuwenlang leefde de Europese mens op het ritme van het luiden der klokken, dat aangaf wanneer men moest opstaan, mocht pauzeren, zich naar de kerk diende te begeven. Het existentiële karakter dat het klokkengelui had voor de middeleeuwse mens maakte binnen de zich seculariserende wereld echter langzaam maar zeker plaats voor onverschilligheid of zelfs ergernis. Een voorbeeld van het tweede, namelijk het feit dat de betekenis die men toekent aan stilte en geluid cultuurafhankelijk is, vindt men in het boeiende artikel *Rethinking critical pedagogy: Implications on silence and silent bodies* van de Filipijns-Amerikaanse onderzoeker Ritchie Neil Hao.[13]

In het stuk vertrekt Hao vanuit zijn persoonlijke ervaringen met stilte, en dat zowel in een Filipijnse context als in een Amerikaanse. Hao werd geboren en opgevoed in de Filipijnen waar stilte en stil zijn beschouwd werden als een teken van respect tegenover iemands meerdere. In een klassikale situatie was het bijvoorbeeld totaal niet vreemd om op te merken dat kinderen vooral luisterden naar de leerkracht. De stilte van de leerling was een teken van respect voor de onderwijzer. Toen Hao naar de Verenigde Staten verhuisde, kwam hij in een onderwijssysteem terecht waar stilte en stil zijn een totaal andere betekenis kregen. In tegenstelling tot de Filipijnse school waar aan stilte een positieve waarde werd toegekend, werd het eerder stille en introverte karakter van Ritchie Hao door zijn Amerikaanse leerkrachten als een vorm



Een *stiltestoel* in een Vlaamse school voor buitengewoon onderwijs © Mieke Silvertand

van verzet of intellectuele tekortkoming geïnterpreteerd. Het feit dat hij zich niet engageerde in de groepswerken en maar heel zelden antwoord gaf op de vragen die hem werden gesteld, kon op weinig sympathie van de Amerikaanse onderwijzers rekenen. Hao's stilte paste niet in het Amerikaanse onderwijssysteem waar van kinderen verwacht werd dat ze vooral dialogisch leerden en al converserend progressie maakten. Stil zijn stond gelijk aan niet mee willen, dan wel niet mee kunnen, en had dus voornamelijk een negatieve connotatie.

De betekenissen die worden toegekend aan stilte en geluid, verschillen dus van cultuur tot cultuur en van historische periode tot historische periode. Eén constante blijft echter rechtop staan, namelijk dat los van welke betekenissen er worden toegekend, geluiden en stiltes altijd een bepaalde impact hebben op de manier waarop mensen zich gedragen en denken. In navolging van het werk van de Franse filosoof Michel Foucault heeft men, zeker ook binnen pedagogisch onderzoek, vooral proberen in kaart te brengen op welke manier regimes van zichtbaarheid een sturende werking hebben op het gedrag en het denken van de mens. De macht van het visuele en de zichtbaarheid, zoals

die zich bijvoorbeeld in een klas doet gelden, wordt dan vaak voorgesteld als een panopticum: een systeem waarbij de leerling zich op een gedisciplineerde manier gedraagt omdat hij of zij op een continue manier aan de alziende blik van de leerkracht is blootgesteld – of althans denkt dat hij of zij aan de alziende blik van de leerkracht is blootgesteld.[14] Los van de kritiek die op een dergelijke visuele representatie van de macht kan worden geformuleerd, hebben enkele auteurs er recent op gewezen dat het gedrag van de leerling ook door regimes van hoorbaarheid wordt beïnvloed.[15]

Een voorbeeld van hoe macht in een klas ook op een sonische manier wordt uitgeoefend, kan worden teruggevonden in het artikel *Sound, space and power in a primary school* van de Britse onderzoeker Michael Gallagher.[16] Gedurende ongeveer een jaar deed Gallagher etnografisch onderzoek in verschillende lagere schoolklassen. Een van de dingen die hem opvielen, was het feit dat rust en stilte een heel belangrijke plaats innamen binnen de schoolcultuur. Wanneer er te veel lawaai was in een klas, zo observeerde Gallagher, maakten sommige leerkrachten gebruik van een afteltechniek:

> The ‘countdown’ technique, as I termed it, involved a verbal countdown to silence, usually starting at three. It was mostly initiated by teachers, but the children had been taught to join in, so the whole class would chant ‘three, two, one, shhh!’ and then – if the technique was successful – become silent.[17]

De afteltechniek toonde volgens Gallagher haarfijn aan dat macht in een klassikale situatie niet enkel op een visuele manier opereert. Het horen, beluisteren en produceren van welbepaalde geluiden dragen evenzeer bij aan de totstandkoming van een situatie waarin kinderen aangespoord worden om zich op een bepaalde manier te gedragen – zonder dat ze daarbij de mogelijkheid verliezen om dat net niet te doen. In het voorbeeld van de afteltechniek bijvoorbeeld produceren de kinderen samen met de leerkracht een ritmisch geluid dat op het einde moet leiden tot een werkbare stilte. Eerder dan dat de stilte wordt opgelegd, hangt deze mede af van de betrokkenheid en de participatie van de kinderen.

3. Een kritische kijk op bestaande geschiedenissen van stilte

Gegeven de hierboven aangehaalde voorbeelden van hoe stilte zich manifesteert in opvoedkundige en onderwijskundige contexten, alsook de vaststelling dat er toch wel wat onderzoek bestaat naar de werkzaamheid van stilte binnen pedagogische praktijken – zowel vanuit experimentele als historisch-filosofische hoek – is het opmerkelijk dat er tot op heden weinig onderzoekers een poging hebben ondernomen de geschiedenis van stilte vanuit pedagogisch perspectief te beschrijven. Twee zaken maken deze bevinding des te opmerkelijker: de algemeen historische interesse in de geschiedenis van stilte en de evolutie die de pedagogische historiografie sinds de jaren 1990 heeft gekenmerkt.

De interesse van schrijvers voor de geschiedenis van stilte gaat ver terug in de tijd,[18] maar kan wellicht best teruggevoerd worden tot het baanbrekende werk van de Canadese componist Murray Schafer. Vertrekkende vanuit de idee dat een omgeving niet alleen maar kan worden beschreven aan de hand van visuele karakteristieken, maar dat ook geluiden kenmerkend zijn voor een landschap, lanceerde Schafer vanaf de jaren 1960 een onderzoekslijn naar de evolutie van de westerse *soundscape*.[19] Samen met studenten, medeonderzoekers en tal van vrijwilligers ging hij aan de slag om de soundscapes die men toentertijd in de wereld kon aantreffen in kaart te brengen en te bewaren voor het nageslacht. Deze inventarisatieoefening was voor Schafer broodnodig vanwege het feit dat de westerse samenlevingen zich leken te ontwikkelen van wat hij noemde 'hi-fi omgevingen' naar 'lo-fi omgevingen'.[20] Hi-fi omgevingen waren ruimtes of gebieden waar alle geluiden die werden geproduceerd ook effectief waargenomen konden worden. In lo-fi omgevingen daarentegen zorgde de dominantie van bepaalde geluiden ervoor dat niet langer alles gehoord en beluisterd kon worden. Deze akoestische evolutie werd volgens Schafer veroorzaakt door processen van industrialisering en globalisering. Twee voorbeelden van geluiden die andere overstemden en die door Schafer en zijn medewerkers op geluidsbanden werden vastgelegd, zijn ronkende vliegtuigmotoren of ratelende drilboren. Ook de toenemende technologisering van de maatschappij had een nefaste invloed op hoe de westerse soundscape zich ontwikkelde.

De introductie van de grammofoonplaat, de radio of de televisie had bijvoorbeeld als gevolg dat mensen in toenemende mate werden blootgesteld aan geluid dat niet langer op een natuurlijke en directe manier werd geproduceerd. De muziek of de stemmen waar men in de huiskamer, op straat of op school naar kon luisteren waren op voorhand opgenomen en hadden hun authenticiteit verloren. Deze wat Schafer vervuilde of *shizofone* toestand noemde, moest men een halt toe roepen. Stilte speelde daarbij een dubbele legitimerende rol. Enerzijds verwees die stilte naar allerlei geluiden die verstild werden, niet langer konden worden gehoord. Anderzijds verwees de stilte ook naar een natuurlijke en pure geluidstoestand die door de modernisering van de maatschappij werd bedreigd. Met andere woorden: het sensibiliseren van de mensheid was noodzakelijk om ervoor te zorgen dat schadelijke geluiden zoveel als mogelijk aan banden werden gelegd. Indien er niet werd ingegrepen, zou dat namelijk leiden tot het einde van de wereld.

> In the imagination of the prophets the end of the world was to be signaled by a mighty din, a din more ferocious than the loudest sound they could imagine; more ferocious than any known storm, more outrageous than any thunder. Modern man is beginning to produce in his cities an environment more ferocious than any known storms and with his aircraft more outrageous than any thunder. It is disconcerting to realize that we may be stupid enough to fulfill this prophecy.[21]

Maar de ecologische geluidsprojecten die Schafer in het leven riep, waren ook bedoeld om die bedreigde gebieden waar de stilte nog kon worden beluisterd, te beschermen.[22] De negatieve akoestische spiraal waarin de wereld was terechtgekomen, was niet onontkoombaar. Onder meer met publicaties als *A sound education: 100 exercices in listening and sound-making* probeerde Schafer de mens opnieuw gevoelig te maken voor het belang van stilte en aan te zetten tot sonische actie.[23]

De lineaire representatie van de geschiedenis van stilte die in Schafers geschriften centraal staat – vroeger was de wereld stil en goed en nu leven we in een luide en slechte werkelijkheid –, werd en wordt door historici stevig bekritiseerd. Klachten over geluidsoverlast en een tekort aan stilte zijn, aldus deze auteurs, van alle tijden. Zo citeert de Britse historicus David Hendy in zijn boek *Noise: a human history of sound & listening* de Romeinse schrijver Seneca die zich verschrikkelijk druk maakte om het storende straatlawaai dat

hem verhinderde op een geconcentreerde wijze na te denken en te schrijven.[24] Eerder dan de geschiedenis van stilte op een lineaire manier te representeren, wezen onderzoekers als Hendy op het belang om ook aandachtig te zijn voor de manier waarop stilte-ervaringen werden bepaald door verschillen als gender, ras en klasse. Zo werden de hiërarchische verhoudingen tussen de lokale bevolking en de koloniale heersers mede ondersteund door akoestische verschillen in levensstijl en waren welgestelde mensen vaker financieel in staat om hun luidruchtige woonbuurt in te ruilen voor een stillere en rustigere omgeving.

De nieuwe kijk op de geschiedenis van stilte bracht niet alleen de nodige nuance mee.[25] Er werd ook benadrukt dat stilte niet kon worden losgekoppeld van politiek. Zo stelt James Johnson zich in zijn boek *Listening in Paris: a cultural history* de vraag waarom het lawaai dat het Franse theaterpubliek tot aan het einde van de achttiende eeuw maakte plotseling verstomde. Dat bleek bijvoorbeeld uit de kwade reacties van tijdgenoten die zich rond 1800 in toenemende mate ergerden aan het luide commentaar dat toneelbezoekers met elkaar uitwisselden nog voor de voorstelling beëindigd was:

> For Heaven's sake, wait, you merciless blabbermouths, wait until the intermission to satisfy your terrible talkativeness. Wouldn't the slightest bit of education tell you that it shows the worst taste to talk aloud in a public place, where all attention should be directed toward the characters on the stage? Honestly, one would think you had lived your whole life in the woods, and that you found yourself in good company completely by accident.[26]

Volgens Johnson werd het nieuwe stille gedrag van het theaterpubliek veroorzaakt door de impact van de Franse Revolutie. De sociale en politieke omwentelingen uit de achttiende eeuw hadden niet alleen tot gevolg dat de aristocratische privileges werden afgeschaft en er – althans in theorie – een pleidooi werd gehouden voor de gelijkheid van de mens. De bestorming van de Bastille had ook als gevolg dat de natuurlijke standenmaatschappij van het ancien régime geleidelijk aan vervangen werd door een samenlevingsmodel waar iemands maatschappelijke positie bepaald werd door hoe hij of zij zich gedroeg tijdens zijn of haar leven. De meritocratische waarden die door de Franse Revolutie mee werden uitgedragen zorgden ervoor, aldus Johnson, dat mensen terughoudender en beschaafder werden. Een bakker of een slager lette er met andere woorden op wat hij tegen wie en wanneer zei precies

omdat hij bezorgd was om het cliënteel dat hij mogelijk kon verliezen. Voor Johnson was de stilte die aan het einde van de achttiende eeuw in de Franse theaterzalen te horen was, duidelijk de uitkomst van een politieke revolutie en dus zeker geen vanzelfsprekend of natuurlijk fenomeen.

4. Naar een geschiedenis van stilte op school en in de klas

Naast de algemene interesse van historici voor de geschiedenis van stilte en geluid is er nog een tweede reden die de afwezigheid van een geschiedenis van stilte vanuit pedagogisch perspectief opvallend maakt, namelijk de evolutie die de pedagogische historiografie sinds de jaren 1990 zelf heeft doorgemaakt.[27]

Voor het ontstaan van een afzonderlijke discipline die zich richtte op de geschiedenis van opvoeding en onderwijs moeten we terug naar het einde van de negentiende eeuw, toen in verschillende West-Europese landen afzonderlijke opleidingsinstituten werden opgericht om leraren op te leiden.[28] Het vak Historische pedagogiek of *Histoire de l'éducation* vormde een van de pijlers van de nieuwe lerarenopleiding. De introductie van de leraren in spe tot de geschiedenis van opvoeding en onderwijs was erop gericht om hen te wapenen tegen de problemen en uitdagingen die ze in hun latere professionele leven zouden tegenkomen. Uit de rijke traditie van de pedagogiek werden toonvoorbeelden van goed onderwijs geselecteerd en die moesten de toekomstige onderwijzers de juiste weg wijzen. In het eerste handboek Historische pedagogiek uit 1889 werd hierbij de metafoor van de verlichting gebruikt. Voor de auteur van het werk, de Fransman Gabriel Compayré, vormde de geschiedenis een onuitputtelijke bron van good practices waar toekomstige leerkrachten lessen uit konden en moesten trekken.[29]

Deze, wat je zou kunnen noemen instrumentele benadering van het opvoed- en onderwijskundige verleden, bleef lange tijd richtinggevend voor de geschiedenissen die werden geschreven. De ene keer benadrukte men daarbij de idee dat de geschiedenis van de pedagogiek noodzakelijkerwijs door vooruitgang werd gekenmerkt – net door het leren uit fouten die men vroeger maakte. De andere keer zette men het verleden in om aan te tonen hoe bepaalde economische realiteiten, zoals bijvoorbeeld de opkomst van het

kapitalisme, de school transformeerden tot een machtig instituut dat de arbeidersklasse onderdrukte. Maar of men nu de vooruitgangsthese aanhing, of men pleitte voor een sociale revolutie, telkens had de historisch-pedagoog een duidelijk doel voor ogen: het behoud van een status quo of de realisatie van een welomschreven maatschappelijk alternatief.

Met de opkomst van de postmoderne theorieën vanaf de jaren 1960 werden belangrijke vraagtekens geplaatst bij de specifieke invulling die men tot dan toe aan het instrumentele karakter van de historische pedagogiek had gegeven. De kop van Jut waren de waarheidsaanspraken die auteurs maakten met betrekking tot de wijze waarop opvoeding en onderwijs in het heden werden georganiseerd, dan wel in de toekomst zouden moeten worden georganiseerd. Vanuit verschillende hoeken werd erop gewezen dat de waarheid, alsook de taal waarin die werd geformuleerd en de instituten die men in het leven riep om deze te verspreiden, geen natuurlijke en objectieve feiten waren. Opvattingen van wetenschappers en gewone mensen over bijvoorbeeld pedagogische fenomenen en processen waren de resultante van eeuwenlange en cultuurafhankelijke processen waarbij een aspect absoluut niet over het hoofd mocht worden gezien, namelijk dat deze pedagogische theorieën en realiteiten een diffuse macht op mensen uitoefenden.[30] Hoe de mens over zichzelf dacht, welke gedragingen hij of zij stelde, de manier waarop emoties werden ervaren, dat alles werd in het leven geroepen door complexe gehelen van onder meer kennis, architectuur en taal. Die gedachtegang werd door historisch-pedagogen toegepast op de studie van de pedagogische realiteiten en theorieën uit het verleden: in de teksten van Jean-Jacques Rousseau was niet langer de ultieme waarheid terug te vinden over hoe een kind moest worden opgevoed en uit de logboeken van een Russische communistische school uit de jaren 1950 kon men niet langer dé ideale maatschappij en dito opvoedingsstrategie om die te bereiken afleiden.

Deze kritisch ingestelde benadering van de geschiedenis van opvoeding, onderwijs en vorming zou bekend worden onder de naam *new cultural history of education*.[31] Hoewel deze nieuwe culturele geschiedenissen van opvoeding en onderwijs ook op diverse manieren werden ingevuld, delen de meeste studies die onder deze noemer kunnen worden ondergebracht een aantal belangrijke overtuigingen. Eerst en vooral staat de overtuiging centraal dat pedagogische figuren en realiteiten zoals leerkrachten, leerlingen, scholen, leerplannen en het schoolbord altijd de resultante zijn van cultuurpolitieke processen. Met andere woorden, het archimedische punt van waaruit de

vooruitgangs- en marxistisch geïnspireerde historici schreven, bestaat helemaal niet.[32] Alle waarheden, en dus ook de pedagogische, zijn historisch-politiek geconstrueerde waarheden. Dat betekent dat ze mee worden ingezet om het lichaam en de geest van pasgeboren baby's te kneden tot specifieke persoonlijkheden en individualiteiten waar 'het systeem' nood aan heeft om te blijven voortbestaan, dan wel om zich heruit te vinden.

Een tweede gemeenschappelijk kenmerk van de nieuwe geschiedenis van opvoeding en onderwijs is dat men op zoek ging naar nieuwe thema's en benaderingen. Waar tot aan de jaren 1980 vooral institutionele, economische en ideeëngeschiedenissen werden gepubliceerd, verwijdt de nieuwe culturele benadering van opvoeding en onderwijs de blik van de historisch-pedagoog. Naast de roep om ook zicht te krijgen op de geschiedenis van klas- en schoolpraktijken[33] weerklinken er ook pleidooien om de nieuwe theoretische inzichten te koppelen aan nieuw bronnenmateriaal. Deze vernieuwing van het historisch-pedagogisch onderzoek resulteerde in een aantal omwentelingen of *turns* waaronder bijvoorbeeld de 'visual turn', de 'material turn', de 'transnational turn' en de 'sensorial turn' vallen.[34]

Lange tijd werden de zintuigen door historisch-pedagogen als *quantité négligable* beschouwd; als er al aan het horen, zien, ruiken, voelen en smaken aandacht werd besteed, dan beschouwde men de zintuigen als een meer of minder aangewezen deel van het lichaam dat kon worden ingezet om bepaalde kennis op te doen. Daarbij ging men uit van een quasi natuurlijke hiërarchie waarbij aan de ogen en oren de belangrijkste rollen werden uitgedeeld. De neus, de tong en de hand liet men gewoonlijk links liggen of beschouwde men als obstakels voor een goed leerproces van normale leerlingen. Als gevolg van de 'sensorial turn' besteden historisch-pedagogen niet alleen meer aandacht aan *alle* zintuigen,[35] maar vertrekt men ook van de idee dat het sensoriële apparaat van de mens niet tot een complex geheel van biologische en neurologische processen herleid kan worden. Zintuigen maken natuurlijk deel uit van het menselijk lichaam, maar de manier waarop de mens ervan gebruikmaakt is mede bepaald door historisch-cultureel bepaalde waarden- en normenpatronen.[36] Met andere woorden: de mens wordt wel geboren met een aantal zintuigen (meestal vijf, soms ook minder), maar leert deze op een welbepaalde manier te gebruiken tijdens zijn of haar leven. Deze zintuiglijke handleidingen zitten met andere woorden niet in ons DNA ingebakken. Ze worden ons onder meer met de paplepel ingegeven, maken deel uit van de schoolse curricula en worden ritueel uitgewisseld rond het kampvuur van een

jeugdbewegingskamp. Zo zijn er momenten waarop we bepaalde zintuigen niet mogen gebruiken. Denk maar aan de bordjes 'Gelieve niet aan te raken' die in vele musea prominent staan opgesteld of de vele corona-richtlijnen die mensen tijdens de pandemie op een heel wantrouwige manier naar hun handen lieten kijken.[37] De manier waarop we onze zintuigen gebruiken, verschilt ook sterk van tijd tot tijd. Een specifieke geur bijvoorbeeld kan in verschillende periodes totaal uiteenlopende reacties uitlokken. In de nauwe straatjes van Europese middeleeuwse steden bijvoorbeeld maakte de geur van uitwerpselen deel uit van de omgeving, terwijl vele ouders en kleuterleidsters vandaag de dag bij het afvegen van de bipsen hun neus hard dichtknijpen.[38] Hoe, wanneer en waar we onze zintuigen gebruiken is met andere woorden afhankelijk van de uiteenlopende betekenissen die we eraan toekennen. En dat gaat zeker ook op voor de manier waarop we gebruikmaken van ons gehoor.

Dat er op verschillende manieren kan worden omgegaan met de neurologische transmissie van geluid via onze oren kan mooi worden geïllustreerd aan de hand van enkele voorbeelden uit de geschiedenis van het onderwijs aan kinderen met een beperking. Tijdens de negentiende eeuw bijvoorbeeld werden kinderen met een mentale beperking omschreven als kinderen die wel konden horen, maar niet luisteren.[39] Het geluid drong met andere woorden wel tot hen door, maar ze wisten niet wat ze met die geluiden moesten aanvangen. Via speciale onderwijsmethodieken moest men er dan ook voor zorgen dat het gehoor van deze zintuigen aan concentratie, doelgerichtheid en activiteit won. Het passief gebruiken van de zintuigen werd als een teken van minderwaardigheid beschouwd. Ook van 'doofstomme' kinderen werd in bepaalde periodes van de geschiedenis verwacht dat zij zich inzetten om zoveel mogelijk op een gewone manier van hun gehoor gebruik te maken.[40] Concreet betekende dit bijvoorbeeld dat reeds vroeg in de negentiende eeuw technologische hulpmiddelen werden ingezet om de gehoorresten van dove kinderen in kaart te brengen en hen ertoe aan te zetten – soms te dwingen – vooral via de gesproken taal en dus het gehoor te communiceren.

Tussen de studies die zich als doel stellen om de geschiedenis van de pedagogiek te beluisteren en na te gaan op welke manier de school het oor en het luisteren mee heeft gevormd, bevindt er zich een aantal bijdragen die zich in het bijzonder toespitsen op stilte.[41] In lijn met de nieuwe culturele opvattingen over de geschiedenis van opvoeding, onderwijs en vorming doen ze dat op een manier die haaks staat op een wat oudere en zeldzame studie die aan de historische pedagogische betekenissen van stilte werd gewijd, namelijk het

boek *Schweigen und Stille in der Erziehung* van de Duitse pedagoog Hermann Oblinger. In dat boek vertrekt Oblinger vanuit de vaststelling dat binnen de geschiedenis van opvoeding en onderwijs vooral aan het spreken (en dus geluid) aandacht werd besteed. Vanuit de vaststelling dat er geen spreken kan bestaan zonder dat er ook spreekpauzes (en dus stiltes) worden ingelast, stelt Oblinger zich als doel om op zoek te gaan naar de pedagogische waarde van stilte. Dat doet hij onder meer door een encyclopedisch overzicht te bieden van stilte-inzichten die hij ontleent aan het werk van pedagogen uit het verleden. Zo verwijst hij bijvoorbeeld naar de belangrijke waarde die Plutarchus aan stilte en het zwijgen toekende en de voorwaarde die hij stelt aan zijn leerlingen om gedurende de eerste jaren van het onderwijs geen enkel woord uit te spreken. Voor Plutarchus gold namelijk dat "ihre Arznei, das Wort, heilt nur Menschen, die hören können; der Schwätzer aber hört auf nichts und niemand; denn er redet immer. Dieses Unvermögen, zu hören, ist aber das erste Übel, das aus dem Unvermögen zu schweigen entspringt".[42] Maar evengoed verwijst Oblinger in zijn overzicht naar de Russische pedagoog Anton Makarenko die frequent gebruikmaakte van de stilte en een stille houding om de recalcitrante jongeren in zijn Gorki-kolonie in de maat te houden:

> Maar ik (Makarenko) sta stil bij de deur (van de slaapkamer) en kijk toe. Geleidelijk aan merken de jongens mijn aanwezigheid op en vallen stil. De plotselinge stilte brengt zelfs de gekste tot zichzelf. De Finse messen verdwijnen, men laat de vuisten zakken, de boze en gemene tirades stoppen. Ik blijf nog steeds stil; woede en haat tegen deze wilde wereld ontwaken in mij… Eindelijk valt er een angstaanjagende, beklemmende stilte in de slaapkamer, zelfs de doffe, zware ademhaling is niet meer te horen.[43]

Het encyclopedische overzicht van Oblinger uit de jaren 1960 had een duidelijk instrumenteel doel, namelijk de toenmalige pedagogische wereld te wijzen op de vele kansen die het liet liggen door geen aandacht te besteden aan het opvoedkundige en onderwijskundige belang van stilte. Meer recente historisch-pedagogische studies die inzoomen op de rol van stilte binnen de geschiedenis van opvoeding en onderwijs geven een totaal andere invulling aan het instrumentele karakter van de geschiedenissen die ze schrijven. Twee auteurs in het bijzonder zijn hier vermeldenswaardig, namelijk de Engelse historisch-pedagoge Catherine Burke en haar Zweedse collega Joakim Landahl.[44] In hun artikelen over stilte vindt de lezer geen wetenschappelijk



Een aquarel van *Het Lancaster-Bell onderwijssysteem* door Giovanni Migliara, 1820

pleidooi voor het gebruik van stilte in de pedagogiek terug, maar wordt aandacht besteed aan de politiek-maatschappelijke rol van stilte en het leren stil zijn op school.

In zijn artikel *The sound of authority: the rise and fall of the silent school* reconstrueert Landahl de opkomst van de Zweedse stille klas. Tot aan het einde van de negentiende eeuw waren Zweedse scholen allesbehalve stil. Om tegemoet te komen aan de stijgende leerlingenaantallen maakte men gebruik van het Engelse *monitorial system*.[45] Dit systeem liet een onderwijzer toe om aan grote groepen leerlingen – soms wel tot duizend kinderen terzelfder tijd – les te geven. Om dit mogelijk te maken werden de kinderen in kleinere groepjes opgesplitst en elke groep kreeg een monitor toegewezen. Deze monitor was een leerling die al wat verder was gevorderd. Wat er standaard gebeurde tijdens het lesgeven volgens dit systeem was dat de kleinere groepjes hun lessen hardop reciteerden, terwijl de leerkracht in stilte achteraan de klas een oogje in het zeil hield. Het resultaat was een kakofonie van geluiden

waarbij van de leerlingen verwacht werd dat ze geluid produceerden en de leerkracht zich in stilte hulde of zoals een tijdgenoot het omschreef: "the combined sound, produced by a hundred throats, was deafening".[46] Naar het einde van de negentiende eeuw toe begon men deze lawaaierige pedagogische soundscape steeds meer in vraag te stellen: vanuit religieuze hoek bijvoorbeeld werd gewezen op het belang van discipline, maar vooral leek men het onderwijs te willen hervormen vanuit de idee dat het onderwijs gedragen moest worden door de stem van de leerkracht. Aan de leerkracht moest met andere woorden een veel actievere rol worden toegekend. Met de vervanging van het monitorial system door een klassikaal onderwijssysteem transformeerden de akoestische verhoudingen tussen de leerkracht en de leerlingen. Nu werd van de kinderen verwacht dat ze stil waren tijdens de les. Indien ze iets wilden zeggen, dan moesten ze dat kenbaar maken door hun hand in de lucht te steken. Van de leerkracht werd dan weer verwacht dat hij zijn stem verzorgde en deze ook tijdens de lessen gebruikte.

In tegenstelling tot Landahl geeft Catherine Burke in haar bespreking van een Britse naoorlogse pedagogische ontwikkeling wel inzicht in de verspreiding van een welbepaalde stiltepraktijk op school.[47] Burke bestudeert namelijk de intrede van stille ruimtes op school en koppelt deze aan de politieke bekommernis van de naoorlogse Britse samenleving. De stille ruimtes waar Burke naar verwijst in haar stuk, zijn niet de kapellen of studieruimtes waar kinderen verwacht worden om stil te zijn. De rustige plekken waar ze zich op concentreert zijn onopvallende, aangenaam ingerichte ruimtes waar het kind de kans kreeg om zich even in terug te trekken en in stilte een boekje te lezen. Na de Tweede Wereldoorlog was het namelijk zo dat het Britse onderwijs sterk beïnvloed werd door dialogische en interactieve onderwijsmethodes. Om dit mogelijk te maken werkten schoolarchitecten nogal vaak met open en lichte ruimtes. Het gevolg hiervan was echter dat de kinderen les kregen in erg lawaaierige omgevingen. Ondanks het sterke geloof in de pedagogische waarde van dialoog en interactie wilde men de kinderen behoeden voor de gevaren van wat men totalitair lawaai noemde. Om tegengewicht te bieden aan het gevaar van een nieuwe oorlog en de kinderen te laten ontwikkelen tot democratische persoonlijkheden maakten kleine architecturale ingrepen het mogelijk dat leerlingen zich konden onttrekken aan het schoolgedruis.

5. Het stille zelf, voorbeeldige Bobby en de geschiedenis als megafoon

In het onderzoek van Catherine Burke wordt duidelijk dat stilte en stille ruimtes niet kunnen worden losgekoppeld van de bredere maatschappelijke en politieke context. Het individu kan ervoor kiezen om stil te zijn, om zich terug te trekken in stille ruimtes of rustige plekjes op te zoeken, maar net door die keuze te maken schrijft hij of zij zich in een omvangrijker project in. In de intimiteit van de stille ruimtes op school worden op subtiele wijze banden gesmeed tussen de individualiteit van het kind en de gewenste – in het voorbeeld van Burke de democratische – persoonlijkheden die de maatschappij voor ogen heeft. In tegenstelling tot wat de huidige stiltehype, met zijn focus op yogaoefeningen, mindfulnesscursussen en retraites in verafgelegen kloosters, weleens laat uitschijnen, lijkt het er dus op dat stilte niet de heilige graal is die ons in staat zal stellen om voor eens en voor altijd in contact te komen met wie we echt zijn. De zweem van authenticiteit, puurheid en echtheid die rond het hedendaagse stiltediscours hangt, doet de historisch-pedagoog al snel de wenkbrauwen fronsen.

Die zucht naar een stevig verankerd en autonoom zelf dat volledig losgekoppeld is van invloeden van buitenaf vinden we niet alleen in de mainstreammedia terug, maar lijkt ook zijn weg te hebben gevonden naar de bestaande geschiedenissen over stilte zelf; dat doet althans de laatste zin van de prelude uit het boek *Histoire du silence. De la Renaissance à nos jours* van de Franse historicus Alain Corbin vermoeden.[48] Volgens Alain Corbin verloor de mens in de loop van de twintigste eeuw de kunst om stil te zijn uit het oog met als resultaat dat men zich verloren voelde. Corbin verwijst hier voor alle duidelijkheid niet zozeer naar het letterlijk stil zijn, maar alludeert in de inleiding op zijn boek vooral naar de explosie van communicatie die de opkomst van nieuwe media met zich mee bracht. Het gevoel hebben continu te moeten communiceren maakt dat de mens niet meer stil kan zijn, zich niet meer rustig kan voelen, het contact met zijn echte zelf verliest. Opnieuw leren stil zijn wordt dan ook door Corbin als strategie voorgesteld om het tij te keren. Wat Corbin hier lijkt te suggereren is dat in tegenstelling tot de rijke religieuze westerse tradities uit vroegere tijden de twintigste-eeuwse mens niet meer werd geleerd om stil te zijn.

Een snelle blik op het vele bronnenmateriaal dat vandaag de dag via onlinecollecties vrij toegankelijk is, toont al snel aan dat een dergelijke stelling moeilijk is aan te houden.[49] In 1953 bijvoorbeeld lanceerde het Amerikaanse productiehuis Coronet Films een prachtige onderwijsdocumentaire over de pedagogische waarde van stil zijn op school, namelijk *How quiet helps at school*.[50] Bij de start van de film vraagt een voice-over of de kijker ooit wel al eens geluisterd heeft naar het geluid van een klaslokaal. Sommige klaslokalen, aldus de voice-over, klinken chaotisch, lawaaierig en luidruchtig. De kinderen blijven niet op hun plaats zitten, gedurig vallen er dingen op de grond en de leerlingen deinzen er niet voor terug om iemand aan de andere kant van de klas iets hardop toe te roepen. De voice-over laat er dan ook geen twijfel over bestaan: echt veel kun je hier niet leren. Gelukkig bestaan er ook nog andere klassen; klassen waar het lawaai ophoudt zodra de juf de deur sluit. Niet dat er in deze klassen een absolute stilte zou heersen, dat niet. Maar de kinderen hebben geleerd zich in stilte bezig te houden, ze weten wanneer ze lawaai mogen maken én produceren enkel zogenaamde *sounds of working*, die de andere kinderen niet storen. De beelden en geluiden uit de Coronet-schoolfilm tonen niet alleen aan dat de kinderen uit de stille klas geleerd hebben om stil te zijn; ook de kijker (zowel vroeger in de jaren 1950 en 1960 als nu) wordt aangespoord om te leren stil te zijn. Om dit doel te bereiken wordt de kijker gevraagd om het voorbeeldige gedrag van leerling Bobby te imiteren.

> Narrator: How do you do it (keeping your class quiet)?
> Miss Bradley: Well, each of us knows how to work quietly. That's very important.
> Narrator: Will you show us?
> Miss Bradley: Of course. Boys and girls, how would you like to show some of the ways we know of being quiet?
> Children: Yes.
> Miss Bradley: Well while we pretend to be working, who would like to show how we work quietly at our desks? Bobby?
> *(Bobby nods)*
> Narrator: Now why is Bobby clearing his desk? Ooh! Now there won't be anything to fall off and make noise. You keep on your desk only things you need. That's part of keeping the room quiet. Uh-oh, the point broke. He'll have to sharpen the pencil. Can he move quietly so he doesn't disturb anyone? Do you think you could walk this quietly? Listen to this work sound. When he

> turns it slowly, it doesn't bother anyone. Work sounds tell that you're busy, they don't disturb others. But June seems to have lost something. Look, an eraser! Whose do you think it is? Bobby won't talk to June, will he?
> Bobby *(whispering)*: June, here's your eraser.
> June *(whispering)*: Yes, thank you.
> Bobby *(whispering)*: You're welcome.
> Narrator: Ooh! Whispering is the quiet way to talk when you have to talk. Well, Bobby has moved about quite a bit without disturbing the class. Could you do all that as quietly as Bobby did?
> Miss Bradley: Now let's suppose Bobby wanted to get something from the cabinet. How would you do it quietly Bobby?
> Narrator: Bobby certainly knows the quiet way of working by himself, doesn't he?

In de onderwijsfilm *How quiet helps at school* verschijnt stilte niet als iets dat in het DNA van Bobby en de andere kinderen zit ingebakken. Integendeel. Stil zijn is iets wat de kinderen hebben geleerd. In haar klas zet de juf alles op alles om de kinderen stil te leren zijn. Stil zijn betekent hier niet muisstil in een hoekje zitten, maar staat gelijk aan het maken van *working sounds*. Met andere woorden: het stil zijn dient een welbepaald doel, namelijk de volwassenheid. Als volwassene moet je samenwerken met anderen en de productiviteit van het geheel niet in het gedrang brengen. Het is dan ook, zo laat de film uitschijnen, heel belangrijk dat je al zo vroeg mogelijk leert om de anderen niet te storen, of zoals de juf het zelf zegt in de film: "We have found that knowing when to be quiet is a part of growing up. Offices where people work are busy but quiet and that is the way we keep our room."[51]

Bobby en zijn klasgenootjes zijn maar enkele van de miljarden kinderen die door de eeuwen heen leerden hoe en wanneer ze stil moesten zijn. Hetzelfde kan worden gezegd van de leerlingen van Plutarchus in de Romeinse tijd, de bekende Emile uit het gelijknamige boek van de Franse verlichte denker Jean-Jacques Rousseau of de kinderen die voor het eerst werden blootgesteld aan de schoolradio in de jaren 1920. Wat zich evenwel wijzigde doorheen de tijd was de maatschappelijke betekenis die aan stilte werd toegekend en de wijze waarop deze werd tot stand gebracht. Doorheen de geschiedenis bleef stilte een vehikel voor bepaalde waarden die men wou overdragen op de nieuwe generatie. Wat zich wel wijzigde was de vorm die dit vehikel aannam, alsook de richting waarin het werd uitgestuurd.

In dit boek staan enkele van deze koerswijzigingen centraal. Aan de hand van vier hoofdstukken zal het normatieve en contingente karakter van stilte worden geïllustreerd. Anders geformuleerd: stilte is nooit neutraal en kan niet gereduceerd worden tot de absolute afwezigheid van geluidstrillingen. Stilte is vooreerst betekenis; een betekenis die wijzigt doorheen de tijd en die altijd gekoppeld is aan bepaalde visies op hoe de wereld er zou moeten uitzien. Het achterhalen van deze achterliggende wereldvisies staat centraal in de volgende hoofdstukken.

In het eerste hoofdstuk staat de opkomst van de stille klas centraal. Hoewel leerkrachten en leerlingen al veel eerder gebruikmaakten van stilte in de klas situeren we de opkomst van de stille klas aan het einde van de zeventiende eeuw. Aan de hand van het werk van de Franse pedagoog Jean-Baptiste de la Salle werd stilte de ultieme maatstaf voor goed onderwijs. De luide en chaotische dorpsscholen dienden resoluut plaats te maken voor de gedisciplineerde stilte van de nieuwe Christelijke scholen.

Vrij snel echter werden vragen gesteld bij het absolute karakter van de stilte in de scholen van Jean-Baptiste de la Salle. Tijdens de achttiende en negentiende eeuw evolueerde men dan ook naar een geseculariseerd stiltebegrip in de school; een beweging die in zekere zin culmineerde in het werk van de Italiaanse reformpedagoge Maria Montessori. Het werk van Montessori vormt de tweede centrale casus in dit boek. Aan de hand van een analyse van Montessori's stilteoefeningen en stiltelezingen wordt duidelijk gemaakt dat de stilte wordt herontdekt en een nieuwe richting wordt uitgestuurd. Kinderen moeten nu niet langer leren stil zijn om zich op een slaafse en gedisciplineerde manier te gedragen. Ze moeten net leren stil te zijn om zelf controle te krijgen over hun eigen zintuigen, spieren en gedachten opdat ze later op een actieve manier in het leven zouden kunnen staan. In het werk van Montessori ontstaat een quasi onverwoestbare band tussen het zelf en de stilte; een band die tijdens de eerste helft van de twintigste eeuw allianties aangaat met enkele andere persoonlijkheidskarakteristieken die de moderne samenleving als geen ander zou gaan promoten, namelijk sociaal zijn en het efficiënte denken.

Parallel aan de herontdekking van de stilte in het werk van Maria Montessori staat een proces waarbij het stille kind in toenemende mate wordt geproblematiseerd. Leren stil zijn leek aan het begin van de negentiende eeuw ook in belangrijke mate te bestaan uit het vermijden van een te stil en teruggetrokken karakter. In pedagogische tijdschriften en handboeken voor onderwijzers werd dan ook herhaaldelijk stilgestaan bij het stille en verlegen

kind. Wat moest men nu precies met deze kinderen aanvangen? Aan de hand van de geschiedenis van het verlegen kind zal in het derde hoofdstuk worden aangetoond dat stilte (of beter: de afkeer hiervan) ook werd ingezet om kinderen sociaal, succesvol en vooral zelfverzekerd te leren zijn.

Tot slot staat in het vierde hoofdstuk een vroeg twintigste-eeuwse discussie centraal over de wijze waarop kinderen het best konden leren lezen. Tot aan het einde van de negentiende eeuw leerden kinderen namelijk hardop lezen. De klas gonsde van de voorgelezen letters, lettergrepen en woorden. Het ritme van de les werd bepaald door de afwisselende voorleesbeurten en de woordelijke onderbrekingen door de leerkracht wanneer iemand iets foutief had gelezen. Rond 1900 werd deze nadruk op klank en verklanking door het nieuwe experimentele onderzoek van het kind in vraag gesteld. Twee belangrijke nadelen werden geïdentificeerd: het hardop lezen ging veel te traag en het zorgde ervoor dat de leerlingen de betekenis van de tekst niet snapten. Terwijl Amerikaanse onderzoekers vooral aandacht hadden voor de efficiëntie van het lezen, wezen Belgische en Nederlandse pedagogen op het belang van stillezen voor het leren denken. Via de stilte van het stille lezen kon men, aldus de toenmalige psychologen en pedagogen, niet alleen een klaar zicht krijgen op het niveau van het denken, maar kon men eigenlijk ook het denkende zelf voor eens en voor altijd in kaart brengen.

Men kan op heel verschillende manieren luisteren naar stilte. Ook wie interesse heeft in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs of geboeid is door wat er zich vandaag in klassen en scholen afspeelt, kan zijn of haar oor op verschillende manieren te luisteren leggen. In dit boek wordt in het bijzonder geluisterd naar de normatieve klanken die onlosmakelijk aan stilte verbonden zijn. De schoolse en klassikale stiltes die werden geïdentificeerd en geanalyseerd leiden dan ook niet tot de ontdekking van een authentiek, autonoom of puur zelf. Integendeel. De historische voorbeelden die de revue zullen passeren, tonen net aan dat het zelf net mee vorm wordt gegeven door de stiltepraktijken en stilteoefeningen waar het kind doorheen de geschiedenis aan onderworpen werd. Of sterker nog: men zou zelfs kunnen zeggen dat de idee van het zelf ontstaat op het moment dat de stilte in de westerse geschiedenis een geseculariseerde richting werd uitgestuurd. Het is net op deze ideeën dat de hier gepresenteerde geschiedenis de aandacht wil vestigen. Anders gezegd: de hier gepresenteerde geschiedenis wil enkele van de historische stiltes uit ons pedagogische verleden als een megafoon versterken opdat we er vandaag de dag opnieuw – maar dan op een andere manier – naar kunnen luisteren.

HOOFDSTUK 1

De opkomst van klassikale stilte

Het archetypische beeld van een klas dat bij mensen vandaag spontaan opkomt, is er een waarbij de leerkracht vooraan in de klas staat, enkele rijen banken mooi symmetrisch naast elkaar staan opgesteld, en de leerlingen op een aandachtige manier luisteren naar wat de onderwijzer vertelt. De kinderen van een klas hebben meestal dezelfde leeftijd en volgen een gestructureerd lesprogramma dat bestaat uit individuele vakken – Nederlands, aardrijkskunde, wiskunde, lichamelijke opvoeding, Latijn, geschiedenis, biologie enzovoort – die elkaar op het ritme van de schoolbel afwisselen. Hoewel deze karakteristieke beschrijving van het schoolgebeuren zich aan ons opdringt als een vrij natuurlijk gegeven, iets dat in zekere zin al altijd zo bestaan zou hebben, bestaat het eigenlijk nog niet zo heel lang.[1]

Voorafgaand aan wat men het klassikaal onderwijs noemt, werd er op een hoofdelijke of individuele manier lesgegeven. Het hoofdelijke onderwijs verliep niet op een simultane manier. De leerlingen die aanwezig waren in een klas kregen niet allemaal op hetzelfde moment dezelfde les: de leerlingen liepen integendeel school in hun eigen tempo. Bovendien was het ook zo dat leerlingen van erg verschillende leeftijden in een en dezelfde klas konden zitten. De taak van de leerkracht bestond er voornamelijk uit om per dag de leerlingen een aantal keren bij zich te roepen. Dat gebeurde niet in groep, maar individueel. Bij die overhoorbeurten ging de onderwijzer na of de leerling zijn of haar schrijf-, lees- of rekenopdracht naar behoren had afgewerkt en gaf desgewenst een nieuwe opdracht op.

1. "Hij schreeuwt gelijck een mager swijn, dat terstond gekeelt moet zijn"[2]

Kenmerkend voor de hoofdelijke onderwijsmethode was dat de klas niet geleid werd door een professioneel opgeleide onderwijzer. Leerkrachten waren vaak mensen die een extra job zochten om hun inkomsten wat te spijzen. Om de klas tijdens de individuele overhoorbeurten toch ietwat in bedwang te houden, hanteerden deze leerkrachten vaak een ijzeren discipline en vielen ze vaak terug op lichamelijke straffen. De combinatie van de individuele onderwijsaanpak en hardhandige tuchtmaatregelen moet ongetwijfeld tot een vrij luidruchtige – althans afgemeten naar onze hedendaagse normen – klassituatie hebben geleid. Afbeeldingen van dorpsscholen en schoolmeesters uit de zestiende en zeventiende eeuw bevestigen dat beeld. Op een schilderij van de Vlaamse meester Adriaen Brouwer bijvoorbeeld uit het begin van de zeventiende eeuw staat een leerkracht afgebeeld die met een wijd opengesperde mond het ontblote achterwerk van een liggend kind met haar vlakke hand te lijf gaat.[3] Het tafereel wordt gadegeslagen door een groep van zo'n twintig leerlingen. Een van de leerlingen wijst met gestrekte vinger naar de uitzinnig slaande leerkracht. Een ander, wiens hoofd achter de rode bloes van de leerkracht komt piepen, lijkt verschrikt van angst. Maar of het nu is door de angst die het tafereel hun inboezemt dan wel het plezier dat men erin schept, alle kinderen lijken simultaan veel geluid te produceren.

Het beeld van een luidruchtige school vinden we ook terug in de geschriften van humanistische denkers zoals Desiderius Erasmus en Michel de Montaigne. Beide intellectuelen hebben in hun geschriften als geen ander op het belang van opvoeding en onderwijs gehamerd. In zijn uiteenzetting over *Hoe kinderen meteen na hun geboorte als vrije mensen dienen opgevoed in deugdzaamheid en kennis* windt Erasmus zich enorm op over het feit dat vele van zijn kennissen onvoldoende of zelfs helemaal geen zorg besteedden aan de opvoeding van hun kinderen.[4] Hij vindt het onbegrijpelijk dat mensen "wanneer het gaat om het bewerken van velden, het bouwen van huizen, het fokken van paarden hiervoor te rade gaan bij deskundigen met veel ervaring ter zake. Gaat het echter om hun kinderen (…) dan zijn ze zo nonchalant dat ze niet eens hun gezond verstand volgen (…) en laten ze hun oren hangen naar kakelende vrouwen of de eerste de beste man in de straat, alsof het om een stuk speelgoed gaat".[5] Voor Erasmus hing



Een school uit de zeventiende eeuw geschilderd door de Vlaamse schilder Adriaen Brouwer © Wikimedia Commons

dit gebrek aan aandacht voor de opvoeding en het onderwijs van nieuwe generaties kinderen onlosmakelijk samen met een gebrek aan deugdzaamheid bij volwassenen en de verschrikkelijke gevolgen die hieraan gekoppeld dienden te worden – zoals bijvoorbeeld de vele godsdienstoorlogen die toen woedden. Enkel door kinderen al vanaf jonge leeftijd op te voeden en na verloop van tijd in contact te brengen met wat hij noemde de *bonae literae* – inspirerende geschriften uit de Grieks-Romeinse oudheid – kon men hen kneden en de juiste vorm geven opdat ze zouden uitstijgen boven het niveau van dierlijke instincten.

Het gebrek aan aandacht voor de vorming van de mens liet zich volgens Erasmus niet alleen in het gezin voelen. Ook de toenmalige scholen waren ontoereikend om het tij te keren en bij te dragen aan de creatie van een tolerantere samenleving. Leerkrachten waren voor Erasmus de kop van Jut. Bij hen ontbrak het aan elke vorm van inlevingsvermogen en eerder dan kinderen plezier te laten beleven aan het leren, leken ze er vooral zelf plezier aan te beleven om kinderen op onmenselijke wijze af te rossen. Het veelvuldige gebruik van lichamelijke straffen en de kreten van pijn die deze behandelingen bij de leerlingen uitlokten, zorgden er volgens Erasmus voor dat men al van ver kon horen waar zich een school bevond. Of, zoals Erasmus het formuleerde, waar zich een folterkamer bevond want volgens de humanist “zou je eerder van een folterkamer spreken dan van een school! Je hoort er alleen de doffe klappen van een stok, het striemen van een zweep, gehuil en gesnik, bloedstollende dreigementen”.[6]

Waar Erasmus in zijn geschriften de nadruk legt op de onmenselijke fysieke behandelingen waar leerlingen tijdens de zestiende eeuw nogal eens aan onderworpen werden, besteedt Michel de Montaigne in zijn essays over opvoeding en onderwijs eerder aandacht aan de veelpraterij en aanstellerij van toenmalige leerkrachten.[7] Een doorn in het oog van de Franse filosoof waren de uitwassen van de scholastieke traditie die meer inzette op het van buiten leren van bepaalde kennis dan het vormen van een goed en deugdzaam karakter. Eerder dan mensen te vormen richtte men volgens Montaigne papegaaien af; mensen die als geen ander kennis konden etaleren, anderen naar de mond praatten of net konden kraken wegens de onstuitbare drang om in discussies te allen tijde gelijk te willen halen. Wie abstractie maakte van het geluid dat deze papegaaien-mensen produceerden, zou al snel vaststellen dat er niet veel meer over bleef dan een felgekleurd verenpak. De schone, harmonieuze en ritmische muziek die zo kenmerkend was voor een echt mens was in de verste verten niet te bekennen. Montaigne was ervan overtuigd dat “bescheidenheid en je mond kunnen houden zeer nuttige eigenschappen zijn in ons verkeer”, en dat het er in opvoeding en onderwijs voor alles op neerkwam “het onbeleefde schoolmeesteren te vermijden, evenals de kinderlijke eerzucht slimmer te willen lijken door anders dan andere te zijn en met kritiek en nieuwigheden naam te maken”.[8]

2. Geluiden en stilte in het werk van Jean-Baptiste de la Salle

Tegen het einde van de zeventiende stootten het intellectuele geluid, het quasi continue geschreeuw van leerkrachten alsook de fysieke kreten van gestrafte leerlingen op steeds meer en grotere weerstand. Hoewel de praktijk van het hoofdelijk onderwijs nog lange tijd gehanteerd zou worden, ontstonden er hier en daar initiatieven waarbij een radicaal andere koers zou worden bevaren, namelijk deze van het klassikale onderwijs. Stilte werd daarbij als een sine qua non aangevoerd, al zou ook binnen de traditie van het klassikale onderwijs de betekenis die men aan stilte toekende aan veranderingen onderhevig zijn. Een van de meest uitgewerkte voorbeelden van de alliantie van stilte en klassikaal onderwijs is het werk van de Franse religieus Jean-Baptiste de la Salle,[9] een Franse priester die aan het einde van de zeventiende eeuw scholen oprichtte voor minder gegoede jongens. Tot op dat moment werd er van ouders verwacht dat zij zelf het loon van de leerkracht betaalden die instond voor het onderwijs van hun zoon. De door de la Salle opgerichte *Ecoles des Frères Chrétiennes* voorzagen in gratis onderwijs. Daarbij werden de ouders niet alleen ontslagen van de noodzaak om in te staan voor het levensonderhoud van de leerkracht, maar ook de inkt en veren die werden gebruikt tijdens het onderwijs werden gratis aangeboden. De la Salles ambitie om gratis onderwijs aan te bieden aan kinderen uit minder gegoede klassen van de bevolking plaatst hem in het rijtje van onderwijshervormers die in de geest van de verlichting zochten naar manieren om onderwijs voor iedereen toegankelijk (of zelfs verplicht) te maken.[10]

Naast het streven om meer mensen school te laten lopen wordt het werk van de la Salle ook nog door een aantal andere zaken gekenmerkt die karakteristiek zijn voor de verlichting, namelijk een enorm verlangen naar orde en geciviliseerd gedrag.[11] Die onstuitbare drang naar structuur en ordentelijkheid maakte de la Salle reeds onderwerp van zijn eerste publicatie. In 1695 verscheen zijn boek *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*; een boek dat een ongelooflijk succes zou kennen en waarin hij het menselijke lichaam van kop tot teen fileerde om de lezer haarfijn uit te leggen hoe hij of zij zijn hoofd, oren, ogen, buik, benen en tenen (niet) diende te gebruiken. In het hoofdstuk over de oren bijvoorbeeld verwees de la Salle naar de praktijk om in aanwezigheid van andere mensen met de vingers oorsmeer uit de oren te vissen. Wie vaststelde

dat er zich iets had opgehoopt in de oren, diende zich volgens de la Salle subtiel te verwijderen en met een speciaal daartoe ontworpen lepeltje de substantie te verwijderen. Naast een aantal gedragingen die voor iedereen verderfelijk waren, haalde de la Salle in het korte hoofdstukje over het oor ook nog twee andere te vermijden zaken aan. Een voor de mannen en een die in het bijzonder van toepassing was op kinderen. De mannen raadde de la Salle ten stelligste af om oorbellen te dragen. Dat zorgde er alleen maar voor dat "ze afdreven van hun ware sexe". Vrouwen konden wel hun oren met oorbellen tooien, want zij hadden van nature uit een soort van voorliefde voor versieringen. En dan waren er ook nog de kinderen. Ook voor hen had de la Salle een speciale boodschap klaar: "Kinderen hebben over het algemeen een grote neiging om in elkaars oren te schreeuwen of te fluisteren; dat is niet alleen onbeleefd, maar ook een schadelijke gewoonte, die moet worden gecorrigeerd."[12]

In het boek *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne* besteedde de la Salle maar terloops aandacht aan het belang van stilte.[13] Dat zou helemaal anders zijn in het tweede boek dat hij publiceerde. In *Conduite des écoles chrétiennes*, het boek uit 1706 waarin hij zijn onderwijsvisie uit de doeken deed, liet hij er geen enkele twijfel over bestaan: stilte, ordentelijkheid, uniformiteit en regelmatigheid waren dé belangrijkste eigenschappen die een school hoog in het vaandel diende te dragen.[14] In het boek synthetiseerde de la Salle de ervaringen en overtuigingen die hij had opgedaan in de door hem aan het einde van de zeventiende eeuw opgerichte Christelijke scholen voor minder gegoede jongens. Het beeld dat uit het boek *Conduite des écoles chrétiennes* naar voren komt is er een van de school als perfect geoliede machine. Een waarbij de schoolse ruimte en tijd opgesplitst is in hanteerbare en overzichtelijke compartimenten en de leerlingen in goed van elkaar afgezonderde groepen zijn onderverdeeld. Het geheel beantwoordde aan de eis die toentertijd steeds luider weerklonk, namelijk dat elke leerling, maar ook de onderwijzer, op elk moment van de dag in het oog gehouden moesten worden. Daartoe werd een complex hiërarchisch raderwerk in het leven geroepen van leerlingen, helpers, toezichters, opzichters, onderwijzers en inspecteurs. De blootstelling aan het quasi onontkoombare toezicht diende te resulteren in perfecte gedragingen.[15] In de pikorde van ongewenste gedragingen was er voor de la Salle één gedrag dat er torenhoog boven uitstak en dat hij als vijand nummer één bestempelde, namelijk lawaai, rumoer of gewoon ongepaste geluiden produceren.

Te veel geluid of lawaai stond voor de la Salle symbool voor een chaotische wereld die werd bewoond door goddeloze mensen. Religieuze gevoelens en

ordentelijkheid konden enkel ontstaan in een maatschappij of gemeenschap waar stilte heerste. Om die te realiseren dienden leerlingen de waarde van stilte aan den lijve te ondervinden. De la Salle vatte het boek *Conduite des écoles chrétiennes* dan ook op als een handleiding voor leerkrachten die actief waren in een Christelijke school. Aan de hand van de beschreven oefeningen en middelen konden de onderwijzers een tastbare bijdrage leveren aan de creatie van godsvruchtige eerbied. Om dat doel te bereiken moest in ieder geval worden afgestapt van het hoofdelijke of individuele onderwijs. Die onderwijsmethode zorgde er alleen maar voor dat leerlingen en leerkrachten in een akoestisch gevecht verwikkeld raakten; een gevecht waar enkel de duivel belang bij had. De leerlingen dienden dus opgesplitst te worden in verschillende groepen waarbij elke groep bestond uit leerlingen die min of meer eenzelfde ontwikkelingsniveau hadden wat betreft lezen, schrijven en rekenen.

Als algemene regel voor de leerlingen van de Christelijke scholen gold dat zij te allen tijde stil moesten zijn, tenzij ze de toelating kregen om te spreken. Die stilte diende gerespecteerd te worden zodra de leerlingen 's morgens de deur van hun huis achter zich dichttrokken, tot op het moment dat ze na de schooldag opnieuw thuiskwamen. In een van de eerste hoofdstukken van het boek laat de la Salle er geen enkele twijfel over bestaan: het was ten stelligste verboden voor de leerlingen om te zingen, schreeuwen of spelen terwijl ze 's morgens wachtten op het opengaan van de schoolpoort. Ook bij het binnengaan van de school mocht er geen enkel geluid worden gemaakt: "Gedurende den tijd, dat scholieren bij elkaar komen, en de klas binnentreden, moeten zij allen het stilzwijgen bewaren zoo stipt, dat men niet het minste leven hoort, zelfs niet van de voeten, noch van hen die binnenkomen, noch van de anderen, die reeds bezig zijn hun lessen te leren."[16] Of het nu ging om het ontbijt, het klassikaal opzeggen van een lesje, dan wel om het bijwonen van de Heilige Mis, van de leerlingen werd verwacht dat zij ten allen tijde stil waren, dan wel op een gepaste manier spraken, en dat zelfs nadat de schoolbel het einde van de schooldag had aangekondigd.[17] De la Salle benadrukt bijvoorbeeld dat de onderwijzers bij het naar buiten gaan van de leerlingen er goed moesten op letten dat "de kameraads in de straat niet van elkaar afgaan, dat niemand met steenen gooit, heen en weer loopt, schreeuwt, de menschen overlast aandoet enz. Vooral zorge men ervoor, dat de leerlingen niet op straat hun behoeften doen."[18]

Van de leerlingen werd natuurlijk niet te allen tijde verwacht dat zij de absolute stilte bewaarden. Op welbepaalde momenten dienden de leerlingen ook bepaalde woorden en zinnen te declameren, werden zij aangeduid om een

gebed op te zeggen of te antwoorden op bepaalde vragen over de catechismus. In elk van die gevallen echter was het van primordiaal belang dat de leerling wachtte tot hij door de onderwijzer werd aangeduid en mocht hij niet te luid, maar ook niet te stil praten. Bij het opzeggen van het gebed, bijvoorbeeld, schreef de la Salle het volgende voor: "De meester lette erop, dat zij die de gebeden en antwoorden der Heilige Mis of den Catechismus opzeggen, rustig spreken en halfluid, zoo, dat allen hen kunnen verstaan, maar niet luider, om de scholieren te verplichten het stilzwijgen te bewaren, goed te luisteren en zeer oplettend te zijn op hetgeen de anderen opzeggen."[19] Of het nu ging om het betreden van de school bij het krieken van de dag, het opzeggen van het gebed tijdens het ontbijt of het verlaten van de school nadat de schoolbel werd geluid, te allen tijde moest de school baden in een zee van rust en stilte. Gegeven de nadruk die de la Salle in zijn boek legt op de vele hulpmiddelen die de leerkrachten ter beschikking hadden om de stilte en rust te creëren, kan men afleiden dat de leerlingen zich wellicht niet uit zichzelf gedroegen, maar de kunst van het stil zijn moesten leren.

Om dat leerproces te bevorderen stonden er de onderwijzer verschillende middelen ter beschikking. Het belangrijkste middel was de leerkracht zelf, maar daarnaast ontwikkelde de la Salle ook een ingenieus geluidssysteem van tekens en knippen waarvan de onderwijzer zich kon bedienen om leerlingen bewust te maken van het al dan niet gewenste geluid dat ze produceerden, en tot slot waren er natuurlijk de straffen. De eerste en belangrijkste richtlijn die de la Salle aan zijn onderwijzers meegaf om de leerlingen te overtuigen van het belang van stil zijn was om zelf zo weinig mogelijk te spreken. Onderwijzers die te veel praatten, raakten verwikkeld in een akoestisch opbod dat nooit of te nimmer tot enige ordentelijkheid kon leiden. Om ervoor te zorgen dat een klas niet overheerst zou worden door een kakofonie van geluiden mochten leerkrachten slechts spreken in geval van nood of noodzakelijkheid; en zelfs dan werd er van de onderwijzer verwacht dat hij op een gedempte toon sprak. Door zelf het goede voorbeeld te tonen zou men de leerlingen makkelijker kunnen overtuigen van Gods wil.

Daarnaast kon de leerkracht natuurlijk ook nog vele andere zaken doen om de stilte te bewaren in zijn klas. Cruciaal daarbij waren een waakzame houding en een overdachte positionering van de leerlingen in de ruimte: "De Meester zal gemakkelijk de stilte kunnen handhaven, als hij zorgt, dat de scholieren altijd rechtop en rustig blijven zitten; dat ze steeds voor zich kijken, het gezicht meer of min gekeerd naar den kant, waar de Meester zit; dat ze



De knip of *le signal* van Jean-Baptiste De la Salle © Archives Lasaliennes

hun boek steeds in de hand houden en goed meedoen; dat hun armen en handen altijd te zien zijn en ze elkander niet aanraken dat ze elkaar niets geven, of naar elkaar kijken; dat ze altijd de voeten netjes naast elkaar geplaatste houden; dat ze nooit de voeten buiten hun schoenen of klompen steken; dat de schrijvers niet op tafel gebogen liggen, terwijl ze hun les opzeggen, en dat ze geen enkele onbetamelijke houding aannemen."[20]

Om de voortgang van de leerlingen te kunnen controleren en na te gaan of ze bijvoorbeeld van de groep beginnende naar gevorderde lezers mochten overgaan, was het natuurlijk noodzakelijk dat de leerlingen op een correcte manier woorden of zinnen konden voorlezen. Om de leerkracht in staat te stellen om zonder woorden in te grijpen wanneer iemand een woord foutief voorlas dan wel om leerlingen op een stille manier attent te maken op het feit dat ze hadden gezondigd tegen een of andere basisregel van het huis verplichtte de la Salle de onderwijzers om van het signaal of de knip gebruik te maken.[21] Het signaal of de knip was een langwerpig instrument dat gebruikt

kon worden om iemand aan te wijzen alsook om korte knipachtige geluiden te produceren. De leerkrachten gebruikten de knip om aan te geven wanneer een les startte, een leerling attent te maken op een foutief voorgelezen woord of kinderen te vragen om stiller of net luider te lezen.

Het signaal was het instrument bij uitstek waar de leerkracht zich van bediende om zijn rol als onverbiddelijke regisseur van het klasgebeuren op een woordeloze manier waar te maken. Het resultaat van die aanpak moet een ritmische afwisseling van korte en lange knippen geweest zijn waarbij de leerkracht het signaal nu eens naar een bepaalde leerling richtte dan weer ritueel de lucht in stak: "Om hem die leest, te beteekenen, dat hij moet ophouden, geve hij één tik met de knip. Tezelfdertijd zien alle scholieren op, waarna er met het uiteinde der knip een wordt aangewezen, die met lezen moet doorgaan. Om die aan 't lezen is, te verstaan te geven, zichzelf te verbeteren, als hij een fout heeft gemaakt, geve de Meester achtereenvolgens twee tikken met de knip. Zou de schollier, zelfs nadat twee- of driemaal dit teeken herhaald is, nog niet goed lezen, dan geve de onderwijzer met de knip een tik, zooals de gewoonte is om een leerling te laten ophouden. De heele klas ziet dan op en nu geeft hij terzelfdertijd het teeken aan een anderen scholier om hardop te lezen de letter, de lettergreep of het woord door den eersten verkeerd gelezen of slecht uitgesproken. Begint de laatst aangewezen leerling niet waar hij moet, omdat de vorige na de fout nog enkele woorden had doorgelezen, dan geve de Meester vlak achter elkaar drie tikken, om hem te beduiden opnieuw te beginnen, maar meer naar voren. Om te kennen te geven, dat luider gesproken moet worden, zal de Meester de knip met het eind naar boven houden, en om te waarschuwen, dat men zachter moet spreken, naar den grond gericht."[22]

Dat het voor de leerlingen van de Christelijke scholen niet vanzelfsprekend was om met hun gedrag en stemgeluid de juiste toon aan te slaan, blijkt uit de hoofdstukken en artikels die de la Salle in zijn boek aan het straffen wijdt. In zijn beschrijvingen van de straffen waar de leerkracht zich van kon bedienen, benadrukte de la Salle opnieuw het belang van stilte. Straffen of dreigen met woorden kon enkel in heel uitzonderlijke gevallen worden toegestaan. Veel beter was om een leerling met de knip duidelijk te maken dat hij iets mispeuterd had en daarna stilzwijgend aanwijzingen te geven over de precieze plek waar het straffen met de plak, de roede of de karwats uitgevoerd zou worden. Om het gewenste resultaat te realiseren moesten straffen volgens de la Salle aan de volgende tien voorwaarden voldoen: ze moesten zuiver en

belangeloos zijn, liefdevol opgevat, rechtvaardig, in overeenstemming met de fout die werd begaan, gematigd, kalm en met de nodige voorzichtigheid uitgevoerd, gewillig en eerbiedig ontvangen door de leerlingen, maar vooral: straffen dienden stilzwijgend uitgevoerd en ontvangen te worden: “nooit dulde men, dat de leerlingen luid schreeuwen, noch bij het ontvangen der plak noch daarna; dit geldt trouwens voor elke andere straf. Gebeurt het toch, dan late men nooit na ze ervoor te straffen en zelfs streng, als ze hard geschreeuwd hebben. Men moet ze dan goed doen begrijpen, dat ze gestraft worden voor het gillen alleen.”[23]

3. Slaafse stilte en menslievende vrijheid

In 1842, het jaar dat de eerste Belgische organieke wet op het lager onderwijs in voege trad, vonden verschillende religieuze autoriteiten de tijd rijp om een boekje heruit te geven dat een ongekend succes had gekend.[24] Ze kregen geen ongelijk, want amper een jaar na de heruitgave van *L’instituteur parfait ou les douze vertus d’un bon maître* was het boekje opnieuw niet meer in de handel te verkrijgen. Geïnspireerd op het leven en werk van de Franse pedagoog Jean-Baptiste de la Salle hadden de auteurs van het boekje een opsomming gemaakt van wat volgens hen de twaalf belangrijkste deugden waren die de ‘perfecte onderwijzer’ moest beheersen. Stilte werd aangeduid als de op een na belangrijkste deugd. De stilte die de leerkracht in ere moest houden, diende twee functies: “De stilte leert een Meester de kunst van het zwijgen en leert hem de kunst van het spreken; zo zorgt de stilte ervoor dat hij twee tegengestelde fouten vermijdt, namelijk: niet genoeg praten en te veel praten.”[25] De eerste functie, namelijk weten wanneer men als leerkracht stil moest zijn, droeg niet alleen bij aan het creëren van een rustige en ordentelijke klasomgeving, maar was ook een cruciale voorwaarde voor een goede gezondheid bij de onderwijzer. Leraren die te veel praatten, daar werd eenvoudigweg niet meer naar geluisterd en bovendien raakten hun longen snel oververmoeid, wat er dan weer op zijn beurt voor zorgde dat de onderwijzers snel overprikkeld raakten en ziek werden. Net zoals dat bij Jean-Baptiste de la Salle het geval was, werd ook hier slechts een handvol momenten omschreven waarbij het de onderwijzer was toegestaan om te praten, bijvoorbeeld tijdens het lezen om

een leerling attent te maken op een bepaalde fout. De auteurs van het boekje somden tot slot nog een vijftal fouten op die tegen deze deugd gemaakt konden worden: onderwijzers mochten niet praten als ze moesten stil zijn of net stil zijn als ze moesten praten. Ze mochten zeker niet roddelen onder elkaar. Ook iets op een foutieve manier uitspreken werd beschouwd als een ernstige zonde tegen het gebod om stil te zijn. Te lang praten met leerlingen of hun ouders was absoluut uit den boze en tot slot: te snel, te traag, te hoog of te laag praten dienden te allen tijde vermeden te worden.

Deze voorbeelden tonen aan dat het stiltebegrip en de hieraan gekoppelde stiltepraktijken van Jean-Baptiste de la Salle ook in de negentiende eeuw nog navolging kenden.[26] Het zou echter onjuist zijn om te stellen dat iedereen op deze manier over stilte zou blijven denken. Integendeel. Vanaf het einde van de achttiende eeuw kwamen er steeds meer stemmen op die de stilte zoals die werd beoefend in de Christelijke scholen van de la Salle op de korrel namen. De kritiek die men formuleerde richtte zich op het quasi absolute karakter van de stilte, maar had ook te maken met de puur religieuze gerichtheid alsook met het minutieuze surveillancenetwerk dat werd opgezet om leerlingen stil te houden. De aangevoerde argumenten hadden niet alleen met elkaar gemeen dat ze de stilte op een andere manier concipieerden. Ze berustten ook allen op een aantal radicale wijzigingen in de manier waarop men nadacht over het kind, alsook over hoe mensen bestuurd dienden te worden. Eerst en vooral trad er in de achttiende eeuw een belangrijke wijziging op in de manier waarop het kind werd voorgesteld en behandeld. In die periode kwam de idee in diskrediet dat kinderen geneigd waren om het slechte te doen. Kinderen, zo klonk het steeds luider, werden niet geboren met de last van de erfzonde op hun schouders. Het gevolg van deze herdenking van het kind was dat er in opvoeding en onderwijs andere accenten konden worden gelegd. Kinderen moesten niet langer enkel en alleen in bedwang worden gehouden. Niet alles diende in het werk te worden gesteld opdat het kind van de juiste weg zou afdwalen. Bekende denkers, zoals de Fransman Jean-Jacques Rousseau, draaiden de redenering om. In plaats van het kind te zien als inherent slecht en de maatschappij als een middel om dat te corrigeren, stelde hij in zijn bekende pedagogische geschrift *Emile, où de l'éducation* (1762) dat het kind goed ter wereld kwam en dat het net de maatschappij was die het de weg naar het slechte pad wees.[27]

Eerder dan het kind te bekijken door de bril van de erfzonde diende het kind gezien en behandeld te worden als een vrij en rationeel wezen. Of op

zijn minst als een wezen dat opgevoed moest worden om later zijn of haar rol als vrij individu in de maatschappij te kunnen opnemen. Die nadruk op de vrijheid als het ultieme doel van menswording werd als geen ander door de Duitse filosoof Immanuel Kant verwoord. In zijn definitie uit 1804 van wat nu precies onder 'verlichting' begrepen moest worden, benadrukte hij het verschil met de duisternis waaraan de mens zich op dat moment langzaam maar zeker onttrok. In de oude wereld was de mens voor alles afhankelijk van iemand anders. Voelde hij zich ziek, dan deed hij beroep op een dokter. Had hij problemen met iemand, dan liep hij naar een rechter. Was hij op zoek naar God, dan ging hij voort op de preken van een priester. Enzovoort. De traditionele mens liet zich met andere woorden continu op sleeptouw nemen. Kenmerkend voor de verlichte mens was nu net dat hij niet langer genoegen nam met de opvattingen van anderen. De verlichte mens mocht zich niet langer slaafs opstellen, maar diende zich van zijn eigen verstand te bedienen. Vrijheid werd het leidinggevende principe waarnaar de politiek, de wetenschap, maar zeker ook het onderwijs zich dienden te richten. Een gevolg van het nieuwe vrijheidsbegrip en dito kindbeeld was dat er steeds meer en steeds explicieter stemmen opgingen om een onderscheid te maken tussen slaafse stilte enerzijds en werkzame stilte anderzijds.

Een van de eerste bronnen waarin dit onderscheid gemaakt werd was het *Handboek voor onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsch Gemeenebest* uit 1803. Op vraag van de toenmalige Agent van Nationale Opvoeding had men een opsomming gemaakt van alle gebreken in de manier waarop scholen functioneerden; gebreken die er mede voor zorgden dat het ultieme doel van het onderwijs, namelijk het rationeel en zedelijk vormen van de mens, niet werd bereikt. Een van die gebreken had te maken met het straffen van de leerlingen. Kinderen werden op school al te veel gestraft, alsof het om redeloze, quasi dierlijke wezens ging. Het ultieme doel dat de meeste leerkrachten voor ogen hadden als ze een kind straften, was blinde gehoorzaamheid of slaafse navolging. Die opvattingen waren volledig achterhaald, omdat ze voorbijgingen aan het belangrijkste doel van het onderwijs, namelijk een bijdrage leveren aan de verbetering van het gedrag en het denken van het kind. In dat opzicht verschilde een school radicaal van de maatschappij. Waar een rechter het zich nog kon veroorloven om bij het bepalen van een strafmaat de collectiviteit voorop te stellen, en bijvoorbeeld iemand ter dood kon veroordelen om de rust in de maatschappij te laten terugkeren, was het gewoon absurd om in het onderwijs voorbij te gaan aan zedelijke verbetering.

Vele schoolmeesters echter straften “enkel door hun eigen humeur en luimen, door de inspraak hunner eigenliefde, het gevoel van gekrenkten hoogmoed of wel door de nijdigheid jegens een of ander kind of door heimelijke wraakzucht en in geenendeele door het besef van de gepastheid en nuttigheid der straf ter verbetering van het kind”.[28]

Ook wanneer het ging om stilte in de klas knelde hier het schoentje. Dat stilte een belangrijk gegeven was, stond buiten kijf. Het probleem zat hem in de manier waarop die stilte tot stand werd gebracht. Al te vaak nog eisen leerkrachten van de leerlingen dat ze stil zijn omwille van de stilte zelf. Daarbij maken ze gebruik van straffen en dwang die totaal haaks staan op de verlichte overtuiging dat een kind “een zelfstandig functionerend wezen is, dat ook blijft en moet blijven”.[29] Het probleem met deze manier van straffen en stilte was dat ze slechts tijdelijke resultaten opleverde en de natuur van het kind onrecht aandeed: “Deze strenge maatregel (de dwang) terwijl hij zeker voor het uiterlijke de orde en stilte bevordert, verdooft tevens de zoo noodige levendigheid en luidruchtigheid der kinderen, maakt hen eerder bedeesd en beangst dan stil, en dreigt zich te wreken door te heviger uitbarstingen van losbandigheid, zoodra die dwang bij het eindigen van den schooltijd of de schooljaren een einde neemt.”[30] Wat men op school nodig had, was geen dwangmatige of slaafse stilte, maar een *behoorlijke*[31] stilte: “Zoodra men maar de plaats, waar eenig lager school gehouden word, nader komt, wordt men reeds van verre een gedruisch en gewoel ontwaar, niet ongelijk aan het gegrons van bijen of het bruischen der zee. Men zal zich ook hierover niet langer verwonderen, als men de school binnentreedt, alldaar bestendig kinderen ziet aankomen en afgaan, alle de leerlingen te gelijker tijd, hetzij om hunne les op te zeggen, hetzij om die te leeren, hunne stemmen hardop hoort verheffen, anderen gedurig tot den meester ziet naderen met het luid verzoek, om zich naar buiten te begeven, dezen bestendig ziet uit en inloopen, en onder dat alles den meester en ondermeester met eene forsche stem het eene kind tot stilte, het andere tot leeren, een derde tot oplettendheid hoort aansporen, een vierde heftig hoort bedreigen en een vijfde bekijven of wel dadelijk straffen ziet. Is het mogelijk, dat onder zoodanig geraas de man blijft, zooals hij op de school behoort te wezen, vrolijk, opgeruimd, welgesteld van harsenen, geduldig en zichzelven steeds meester? Is het mogelijk, dat de kinderen onder zulk een gewoel oplettendheid oefenen, vlijtig en met vrucht werken kunnen? Kan dit de weg zijn, om hun achting voor de school en het onderwijs, orde, geregeldheid en stilte, kalme neigingen, gezellige deugden

en welvoegelijkheid in te boezemen? Integendeel zij moeten er wild, woest en luidruchtig door worden."[32]

Het teveel aan slaafse stilte en te weinig aan *behoorlijke* stilte zorgde ervoor dat de voorhanden zijnde tijd op een inefficiënte wijze werd ingezet. Gegeven het belang van opvoeding en onderwijs, en gegeven het feit dat deze belangrijke taak niet aan de ouders overgelaten kon en mocht worden, moest elke minuut die een leerling op de schoolbanken doorbracht op een goede manier worden besteed.[33] En daar knelde het schoentje opnieuw. Het verwerpelijke tijdverzuim dat men had vastgesteld had uiteenlopende oorzaken. Leerkrachten hielden zich tijdens de schooltijd veel te lang met onnuttige zaken bezig, zoals bijvoorbeeld het zingen van psalmen bij de start van de schooldag, maar verloren ook tijd door bijvoorbeeld pennen te scherpen of boeken uit te delen – zaken die de leerkracht perfect voor de start van de schooldag in orde had kunnen brengen. De kop van Jut was ook hier echter het individueel of hoofdelijk onderwijs. Hoeveel uren kostbare leertijd verloren de leerlingen wel niet in het hoofdelijke onderwijssysteem. In het systeem van hoofdelijk onderwijs had een leerkracht bijna een uur tijd nodig om een tiental leerlingen elk vijf minuten bij hem te roepen en te ondervragen. In het klassikale systeem was een halfuur meer dan voldoende om alle tien leerlingen tegelijkertijd hetzelfde aan te leren. Bovendien resulteerde het klassikale onderwijs niet in een situatie waarbij de leerlingen die niet ondervraagd werden de gelegenheid kregen om zich te verliezen in "gesnap en beuzelarijen," maar werden ze continu op een zinvolle manier beziggehouden.

4. Over betamelijke, gepaste, goede, werktuiglijke, liefelijke of heilzame stilte

Het *Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsch Gemeenebest* uit 1803 luidde een bescheiden doch erg relevante stroom aan publicaties in waarin zou worden gereflecteerd over de manier waarop klassikale en schoolse stilte het best gerealiseerd konden worden.[34] Waar de geïnteresseerde lezer zich aan het begin van de negentiende eeuw tevreden moest stellen met de aanbeveling om kinderen niet zomaar uit de klas te laten lopen, resulteerden alle aanwijzingen na verloop van tijd in een schier

onoverzichtelijke lijst van tips en tricks om het in de klas rustig, ordelijk en dus ook stil te houden. Stilte was niet weg te denken uit de negentiende-eeuwse discussies in verband met opvoeding en onderwijs. Er werden officiële commissies opgesteld die nadachten over hoe stilte het best gerealiseerd kon worden in de school. Leerkrachten stuurden teksten naar onderwijskundige tijdschriften waarin ze reflecteerden over de beste manier waarop men de stilte op school kon bewaren, en die tijdschriften publiceerden op hun beurt voorbeeldantwoorden op examenvragen aan kandidaat-leerkrachten waarin gepolst werd naar hun ideeën over stilte. In al die verschillende teksten komt een spanning tussen de reële en een gewenste situatie terug: er was te weinig en te veel stilte in de scholen en het werd tijd dat die situatie grondig werd aangepakt.

Een mooi voorbeeld hiervan vinden we in een *Praktische handleiding voor de eerste beginselen der Teekenkunde* uit 1829. In dit boek houdt Rijkens, een onderwijzer te Groningen, een hartstochtelijk pleidooi voor meer tekenlessen op school. Naast het intrinsieke belang van leren tekenen voor kinderen die later het beroep van bijvoorbeeld smid, klerenmaker of timmerman zouden uitoefenen, kon het tekenen in de school ook aangewend worden om kinderen op een zinvolle manier bezig te houden wanneer ze geen les kregen in rekenen, spellen of schrijven. De natuur van het kind was nu eenmaal zo dat het kind altijd iets om handen wou hebben. Had het dat niet, zo klonk het, dan zou het kattenkwaad uithalen om de tijd te doden. Om dit te verhinderen kon men kinderen aanzetten om te tekenen. Dat was een veel betere manier om de stilte in de klas te bewaren dan deze die *minverlichte onderwijzers* eropna hielden, namelijk door "den kleinen woelgeest bij den arm te vatten en dan op eene schandbank te laten pronken of in een duister hok te zetten". Aan resultaat geen gebrek natuurlijk want "men hoort in zulke scholen bijna niemand kikken, er heerscht eene volkomene stilte, (voor eenen ervarenen onderwijzer eene stilte des doods) en daarbij ontvangen die Onderwijzers nog wel eens den lof, dat zij stil school houden! Schoon het maar al te waar is, dat men hierdoor de geestvermogens der jeugd onderdrukt, de ziel verstompt, het leven van den vrolijken knaap vergalt; dan men hierdoor den lust tot leeren bij de leerlingen verdooft, en bij hen eenen heimelijke afkeer van – en ingekankerden haat tegen de school en den Meester ontwikkelt".[35]

De oude manier van kinderen stil te houden wordt in zowat alle negentiende-eeuwse geschriften over de pedagogische rol van stilte als *doodsche stilte* omschreven; het is een stilte die de werkzame en vruchtbare werking van opvoeding en onderwijs tenietdoet en er dus voor zorgt dat de school er

niet in slaagt zijn gewichtige taak te vervullen, namelijk om van kinderen deugdzame en zelfwerkzame individuen te maken. Om die taak tot een goed einde te brengen had men nood aan een *andere* stilte, en hier werden veel verschillende adjectieven gemobiliseerd gaande van *heilzame*, over *betamelijke* tot *gepaste*, *genoegzame* en *loffelijke* stilte. Centraal in de verschillende negentiende-eeuwse bijdragen over stilte op school was de vraag naar de middelen die de leerkracht kon gebruiken om de transitie van *doodsche* naar *ware* stilte te realiseren. De middelen die men suggereerde kunnen grosso modo in een viertal categorieën worden opgedeeld. Sommigen zagen een rol weggelegd voor de regering, anderen benadrukten dan weer de invloed die de materiële omgeving zoals het schoolgebouw of de speelplaats had. Waar men echter vooral de nadruk op legde, was de onderwijsmethode die werd gebruikt alsook de juiste eigenschappen waar de leerkracht over moest beschikken.

In een van de geschriften waarin over stilte werd nagedacht, keek men naar de politieke verantwoordelijken en regeringsleiders. Onderwijzers, aldus een zekere Talsma, konden niet voor alles aansprakelijk worden gesteld. Een aantal zaken ging hun petje te boven. De problemen die meer en meer leerkrachten ervoeren om de nodige tucht en orde in hun klas te bewaren – met andere woorden: hun klas stil te houden– waren hier een mooi voorbeeld van. Het tekort aan stilte was volgens de auteur namelijk voor een groot stuk te wijten aan de mode of de toenmalige tijdsgeest. De nadruk die verlichte schrijvers zoals Kant en Rousseau op vrijheid legden, had ervoor gezorgd dat er zich een enorme drang naar emancipatie voordeed bij de aanstormende generaties: "dat kinderen op societeiten, bals, concerten, schouwburgen en publieke samenkomsten zich vertoonen, daarbij met de volwassenen aanzitten en zich als volwassenen gedragen, zijn mede vruchten, hoe bitter ook, van den geest des tijds".[36] De auteur riep de regering dan ook op om gepaste verordeningen te nemen om "de al te vroege emancipatie der jeugd tegen te gaan, langzamerhand geheel te beletten".[37] Pas nadat via bepaalde verboden de krijtlijnen van de kindertijd opnieuw duidelijk zouden zijn gemaakt, kon het eigenlijke werk van de onderwijzer aanvangen, namelijk: "het tot op zekeren ouderdom door tucht tot goede gezindheden en handelingen te wenden … om eenmaal in rijperen leeftijd zelfstandig en vrij te kunnen zijn".[38]

Naast het stemmen van bepaalde wetten op landelijk niveau zag men in het creëren van een stille schoolomgeving ook nog een rol weggelegd voor de lokale politiek. Deze had dan eerder te maken met de materiële omstandigheden waarin onderwijzers aan de slag moesten, zoals bijvoorbeeld de

schoolgebouwen en de beschikbaarheid van een speelplaats. Voor een aantal commentatoren was de afwezigheid van stilte op school eenvoudigweg het gevolg van de abominabele staat van de schoolgebouwen.[39] Was het verwonderlijk dat kinderen met elkaar praatten en dat onderwijzers niet ingrepen wanneer scholen soms gehuisvest waren in kleine donkere gebouwen waar de leerlingen op elkaar gepakt les moesten volgen. Het gebrek aan schoolruimte was een belangrijke oorzaak voor het gedurige rumoer dat nog op veel scholen weerklonk. Niet alleen afzonderlijke klassen waren belangrijk in het licht van een goede en dus stille school. Ook de aanwezigheid van een speelplaats werd beschouwd als een conditio sine qua non. Kinderen waren namelijk van nature uit geneigd om te bewegen. Hen continu verplichten om stil te zitten en stil te zijn werkte eenvoudigweg averechts. Beter was het om kinderen af en toe de kans te geven om hun benen te strekken, te spelen en te ravotten. Helemaal ideaal was het wanneer er gymnastiektoestellen voorhanden waren. Wie kinderen af en toe zou vrijlaten op de speelplaats zou snel inzien dat wat men traditioneel beschouwde als tijdverlies, eigenlijk pure tijdwinst was.[40]

En dan was er nog de kwestie van de klaslokalen zelf natuurlijk. De opkomst van het klassikaal onderwijs hield namelijk geen gelijke tred met de beschikbaarheid van afzonderlijke klaslokalen. Het resultaat was dat in veel scholen de leerlingen opgesplitst werden in verschillende klassen, maar dat die verschillende klassen wel samen les kregen in een en dezelfde ruimte. Hoe het er in zo'n ruimte aan toeging werd beschreven in *De Schoolbode. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*: "van de vier onderwijzers zullen minstens wel drie te gelijk aan het woord zijn. Zij moeten dus elkaar wel hinderen, en zoo goed als zij elkaar kunnen verstaan, kan ook de leerling van meester A eens eenigen tijd gaan luisteren naar 't geen meester B aan zijne klasse vertelt … Maar meer nog: hoe moet A wel doen bij eene rekenles, als er in zijne klasse kinderen zijn, die veel meer houden van geschiedenis dan van rekenen, en B juist bezig is, op aantrekkelijke wijze b.v. een nachtelijken uitval of vreeselijke terechstelling te schilderen? … Neen 't gaat niet: het kan niet anders, of de klassen hinderen elkaar. De attentie wordt verdeeld, de gedachten worden verstrooid; de onderwijzer tracht het afgedwaalde lam onder het oog te krijgen, om het door een blik tot orde te brengen; 't gelukt hem niet, hij breekt af, alle kinderen raken den draad kwijt … en … wat wordt er van de kalmte, van de stilte, van de attentie, van het voorgestelde doel, van het voldoend lageronderwijs?"[41]

Hoewel er in de onderwijskundige publicaties over stilte uit de negentiende eeuw af en toe verwezen werd naar de rol die de nationale alsook lokale

politiek te spelen had in het realiseren van de juiste stilte op school, werd de verantwoordelijkheid toch vooral bij de onderwijzer zelf gelegd. Wie zijn klas op de juiste manier wou stilhouden, die kon er maar best aan aantal gouden vuistregels opna houden. In de beschrijvingen van die regels valt al snel iets op. Stilte is niet langer het verlengde van Gods wil, maar is een onlosmakelijk onderdeel geworden van goed onderwijs. De kwaliteit van een school wordt dan ook vaak afgewogen tegenover de stilte die er heerst. Rumoerige scholen hinken duidelijk achterop omdat er in die scholen eenvoudigweg te veel tijd wordt verloren en te weinig vooruitgang wordt geboekt op het ontwikkelingsniveau van de kinderen. Oorzaken hiervan zijn legio. In zijn antwoord op de examenvraag “Toon eens aan, dat orde en stilte, allernoodzakelijkst voor eene school zijn” antwoordde de kandidaat onderwijzer J. van Reede dat stilte onmisbaar en noodzakelijk was voor een goed verloop van de schooltijd: “Het aanhoudend gesnap; het gedurig bewegen en slaan met de leermiddelen en andere oorzaken, waaruit ongepast gedruisch voortkomt, oefenen eenen nadeeligen invloed op het onderwijs uit.”[42]

De problemen die werden opgesomd, hadden allen te maken met de verwachting dat er op een klassikale manier zou worden lesgegeven. Enerzijds bracht het klassikale lesgeven een enorme tijdwinst met zich mee, maar anderzijds wou de leerkracht de vruchten van het klassikale onderwijs plukken, moest de klas wel baden in een zee van rust en stilte. Zonder stilte kon men de leerkracht namelijk niet horen praten en was het onmogelijk om na te gaan of iemand zijn of haar les goed had geleerd.[43] De gevolgen voor de intellectuele alsook de zedelijke ontwikkeling waren legio. Kinderen modderden maar wat aan, verloren aan de lopende band leertijd en de kans was groot dat ze op het slechte pad zouden terechtkomen. In het antwoord op de aan hem voorgelegde vraag “Hoe denkt gij over stilte in de school, en welke middelen zoudt gij aanwenden om haar te bevorderen?” beklemtoonde Mitze het belang van stilte voor de zedelijke ontwikkeling: “Ziet er die jeugdige en woelzieke bevolking uwer school op aan, immer geneigd om uw oog te ontsnappen, om in overleg met elkander beletselen in den weg te leggen. Zijn die kinderen in eene plaats waar stilte en orde gemist worden, dan is het zoo gemakkelijk voor hen, om eigen wil enz in te doen, om den trek naar het verbodene op te volgen, en zoo den goeden weg te verlaten.”[44]

Bleef de vraag hoe men dan die stilte kon realiseren. Niet de oude stilte die gebruikmaakte van slaafse dwang en blinde gehoorzaamheid, maar werkbare stilte. Van cruciaal belang was volgens alle onderwijskundige stiltezoekers

de bekwaamheid van de leerkracht om aandacht en opmerkzaamheid bij de kinderen te wekken. Saaie lessen brachten verveling met zich mee en die verveling mondde steevast uit in rumoer en lawaai. Een echte onderwijzer verstond de kunst om kinderen geboeid te houden, om een verhaal op zo'n manier te vertellen dat alle leerlingen aan zijn lippen hingen. En dat was totaal verschillend met de oude wijze van stilhouden: "Stilte te bewaren op zich zelf is eene kleine kunst, daarin is iedere drilsergeant ons de baas af; maar stilte te kunnen bewaren door eigene geregeldheid en oplettendheid en ingenomenheid met de taak, die men te vervullen heeft, is eene groote gave, welke te verkrijgen de gedurige bede van elk onderwijzer zijn moet."[45] In tegenstelling tot vroegere tijden riep men de leerkrachten dan ook op om niet bij het minste geringste geluid de kinderen te kastijden met fysieke straffen. Integendeel. Stilte, zo zou je kunnen zeggen, kreeg een beweeglijk karakter. De kunst van het onderwijzen bestond er nu niet langer in om alle geluid en beweeglijkheid in de kiem te smoren, maar deze op zo'n manier te kneden dat ze de ontwikkeling en het leerproces van de kinderen ten goede kwam. Van de leerkracht werd dan ook verwacht dat hij op een andere manier luisterde naar wat er in zijn klas gebeurde.

Een mooi voorbeeld hiervan is terug te vinden in het dagboek van een schoolmeester, dat werd gepubliceerd in het *Maandschrift voor Christelijke opvoeding in school en huis*. In de zomer van 1864, meer bepaald op 23 augustus, aldus de schoolmeester, was er iets eigenaardigs voorgevallen. Die dag namelijk was Jakob naar de schoolmeester toegekomen en had hem gesmeekt om hem te straffen. De reden hiertoe was dat Jakob niet kon stilzitten. Het was de eerste keer dat de leerkracht geconfronteerd werd met een leerling die zelf om een straf vroeg. De leerkracht worstelde nogal met de vraag. Enerzijds was hij geneigd om mee te gaan in het verhaal, want voor een goede gang van de schooldag was het noodzakelijk dat de kinderen elkaar niet hinderden door al te beweeglijk te zijn. Anderzijds had de leerkracht ook wel oog voor het feit dat Jakob nu eenmaal een kind was dat veel beweging nodig had en los daarvan in de klas steeds de nodige opmerkzaamheid aan de dag legde. Na veel wikken en wegen maakte de schoolmeester een belangrijk onderscheid tussen stilzitten en stilzitten: "Wanneer het stil zitten goed schoolsch zijn zal, dan mag het uit niets anders dan uit werkzaamheid voortkomen. 't Zij dan dat het verstand, 't zij dat het lichaam deze verrigt … orde moet er zijn; wanorde is de dood van de school … maar die orde moet niet en nooit het gevolg zijn van het regeren met een ijzeren schepter … zij moet ontstaan uit de noodzakelijkheid,

waarin de leerling zich zelfven plaatst. Hij moet het gevoelen: wil ik genoegen hebben in de school dan is het noodig dat ik ordelijk ben … dan zal de stilte, als van zelve, wel komen; en dan zal het ook niet hinderen, al is er ook een enkele bij, die nu eens niet stil zitten kan. Zulk eene stilte is liefelijk."[46]

Om deze liefelijke stilte te realiseren – een stilte die de ontwikkeling stimuleerde – was het ook van het allergrootste belang dat de leerkracht de nodige vaderlijke liefde aan de dag legde. Wie vaak in toorn ontstak, die kon wellicht prat gaan op het feit dat er in zijn klas stilte heerste, maar zag over het hoofd dat wanneer zijn dwingende aanwezigheid zou verdwenen zijn er een nog groter gejoel uit zou barsten. De kunst bestond er dus in om kinderen van je te laten houden en af en toe oogluikend bepaalde werkzame geluiden door de vingers te zien. Op die manier zou men volgens sommige auteurs ook tegemoet kunnen komen aan het tekort aan onderwijzend personeel.[47] Door het in onmin geraken van het hoofdelijk onderwijs was men ook intolerant geworden voor leerlingen die elkaar hielpen. Het klassikale onderwijs waar de foute stilte heerste, liet namelijk niet toe dat kinderen aan elkaar een vraag ter verduidelijking stelden. Een aantal auteurs wees er echter op dat er in de tweede helft van de negentiende eeuw een tekort was aan leerkrachten en dat men al zo goed opnieuw gebruik zou kunnen maken van de bereidwilligheid van kinderen om elkaar een handje te helpen bij het doornemen van de leerstof. Als leerkracht bestond je taak er dan niet zozeer uit om het zo stil te maken dat je een speld kon horen vallen in je klas, maar om ervoor te zorgen dat iedereen zo veel mogelijk profijt kon halen uit de schoolse tijd – zelfs als er daarvoor af en toe onder elkaar gesproken diende te worden. Natuurlijk mocht een en ander niet opnieuw uitmonden in een te grote kakofonie van geluiden. Ook dat was de taak van de leerkracht.

5. Een les in stilte voor de allerkleinsten

In de loop van de achttiende en negentiende eeuw kwam het stiltebegrip zoals dat werd uitgewerkt in de Christelijke scholen van Jean Baptiste de la Salle in toenemende mate onder druk te staan. De grote nadruk die tijdens de verlichting kwam te liggen op de vrijheid, de rationaliteit en opvoedbaarheid van kinderen en volwassenen leidde ertoe dat de traditionele stilte vergeleken

werd met doodse of tirannieke stilte. Deze stilte stond haaks op de idee dat een kind zelfwerkzaam was en later als volwassene ook zonder enige vorm van leiding geneigd zou moeten zijn het juiste te doen. Om die vrije doch deugdzame houding teweeg te brengen, ontstond de nood aan een nieuw stiltebegrip. Die stilte was niet meer gericht op het hiernamaals, maar werd gekoppeld aan de idee dat het onderwijs op een zo efficiënt mogelijke manier ingericht diende te worden. De stap van hoofdelijk naar klassikaal onderwijs die de la Salle op gang had getrokken, was hiervoor erg belangrijk geweest, maar werd in zekere zin belemmerd door de oude stiltepraktijken die er in voege waren. Om de tijdwinst zo maximaal mogelijk te maken diende men het klassikale onderwijs te koppelen aan de nieuwe kind- en mensbeelden die tijdens de verlichting waren ontstaan. Het resultaat was een gedurig zoeken naar een juist en werkbaar evenwicht tussen het kunnen horen van de leerkracht en het inzetten van de natuurlijke luidruchtigheid en beweeglijkheid van het kind.

Om zijn evenwicht op het dunne koord tussen absolute stilte en tomeloos rumoer te behouden, werd er van de leerkracht verwacht dat hij zich op de juiste manier gedroeg en zijn lessen op zo'n manier voorbereidde dat deze de aandacht en opmerkzaamheid bij de kinderen opwekten. Pas dan zou er een heilzame stilte ontstaan die de ontwikkeling van het kind ten goede zou komen. Deze ontwikkelingsgerichte stilte was niet alleen op de lagere school van belang. Ook op de bewaarscholen – de scholen voor kleine kinderen tussen drie en zes jaar – zocht men naar concrete manieren om de juiste stilte te realiseren. Hier werd men met een bijkomend probleem geconfronteerd, namelijk het feit dat de kleine kinderen het woord stilte überhaupt nog niet begrepen.[48] Als oplossing om aan dit probleem tegemoet te komen, stelde men het volgende voor: men diende de kinderen een horloge te tonen en te doen alsof men naar het geluid van het tikken van de klok wou luisteren, maar dit niet kon doordat het veel te luid was in de klas. Deze oefening, zo stelde men voor, diende men te herhalen totdat "men zulk eene stilte verkrijgt dat de gansche school zelfs het getik van een horlogie zou kunnen hooren". Eenmaal de kinderen de klok geassocieerd hebben met stil worden, gaat men een stapje verder en laat met het tonen van de klok voorafgaan door een geluidssignaal, bijvoorbeeld het luiden van een bel of blazen op een fluit. De eerste keer zal er niet zo veel gebeuren, maar na verloop van tijd zullen de kinderen door hebben dat ze bij het bel- of fluitsignaal stil moeten worden.

Ook in de bewaarscholen waren vrijheid en beweeglijkheid van cruciaal belang en mocht de oefening niet uitmonden in een *doodsche stilte* die zich uitstrekte van 's morgens tot 's avonds, maar moesten stille momenten afgewisseld worden met momenten waarin de kleine kinderen lawaai mochten maken. Deze oefeningen werden *lessen van stilte* genoemd. Tijdens de negentiende eeuw bleef het concept van stiltelessen nog vrij onbekend. Aan het begin van de twintigste eeuw zou de Italiaanse reformpedagoge Maria Montessori er een cruciaal onderdeel van haar onderwijsmethode van maken. Daarmee gaf ze een enorme boost aan de verdere pedagogisering van stilte, een proces dat zich had geënt op de eeuwenoude stiltepraktijken van religieuze kluizenaars en filosofische heremieten.

HOOFDSTUK 2
De herontdekking van stilte door Maria Montessori

Op 6 februari 1924 wordt de Italiaanse pedagoge Maria Montessori ontvangen op het Utrechtse stadhuis.[1] Montessori zakte naar Nederland af op uitnodiging van de Nederlandsche Montessori Vereeniging om er cursussen te geven aan onderwijzers en onderwijzeressen die zich vertrouwd wilden maken met haar onderwijsmethode. Deze methode had, zeker sinds de publicatie van haar boek *De methode Montessori: zelfopvoeding van het jonge kind,*[2] stormenderhand de wereld ingepalmd, getuige hiervan de volgende bewoordingen waarmee de toenmalige Utrechtse burgemeester J.P. Fockema Andreae de rijzende ster aan het pedagogische firmament aankondigde: “een van die vermaarde figuren, aan wier uitmuntenden arbeid de wereld nieuwe inzichten, schoone, verrassende perspectieven op het stuk van de ontwikkeling en het eerste onderricht van het jonge kind dankt”.[3] Ondanks het feit dat Fockema Andreae zichzelf introduceert als “vader van alle burgers, groot en klein” vermijdt hij in zijn ontvangstrede over het werk van Montessori te oordelen. Daar voelt hij zich onbekwaam toe. Waar hij zich wel toe in staat acht, is om de relevantie van enkele van Montessori’s ideeën te illustreren aan de hand van zijn eigen functie als leider van een gemeentebestuur. Daarbij verwijst hij naar de “dikwijls zeer langdurige en eenigszins roezige vergaderingen” die hij als burgemeester dient voor te zitten en hij brengt een specifiek onderdeel van Montessori’s onderwijsmethode onder de aandacht van de verzamelde toehoorders, namelijk haar “ontdekking van het stiltespel”.[4] Het soms kinderlijke en luidruchtige gedrag van de gemeenteraadsleden tijdens vergaderingen, zo lijkt Fockema Andreae in zijn speech te laten uitschijnen, heeft hem als geen ander gevoelig gemaakt voor

de waarde van stilte; iets waar hij Montessori niet genoeg voor kan bedanken en hij brengt het zijn collega-politici maar al te graag in herinnering.

De speech van de Utrechtse burgemeester uit 1924 illustreert niet alleen de naam en faam die Maria Montessori op dat moment had verworven op het domein van opvoeding en onderwijs, maar ook dat haar ideeën over stilte en haar specifieke stilteoefeningen toen al als cruciale onderdelen van haar onderwijsmethode werden aanzien. Fockema Andreae was zeker niet de enige die er zo over dacht. Ook anderen, meer thuis in de wereld van het opvoeden en onderwijzen, benadrukten het belang van de stiltereflecties in het werk van Montessori en omschreven haar zelfs als ontdekker van de pedagogische betekenis van stilte. Niemand minder dan de hoogleraar pedagogiek Johannes Hermanus Gunning dacht er ook zo over. In het populariserende boekje *Dr. Maria Montessori. De Italiaansche onderwijshervormster: een schets,* dat Gunning schreef voor de Maatschappij voor Goede en Goedkoope Lectuur, klonk het als volgt: "Inderdaad Montessori heeft de paedagogische beteekenis van de stilte ontdekt," en hij riep alle lezers onmiddellijk op om ervoor te zorgen dat "de waarde dezer ontdekking niet verloren ga, en dat zij niet verbastere tot een schoolkunstje, een schoolmeesterstrucje".[5] Montessori werd niet alleen door tijdgenoten bejubeld en omschreven als de pedagoge bij uitstek die de waarde van stilte voor het klasgebeuren had ontdekt. Ook veel hedendaagse auteurs die interesse hebben in de rol die stilte kan spelen in onderwijs- en leerprocessen verwijzen naar Montessori als startpunt van een proces waarbij steeds meer naar verstilling gezocht werd en nog steeds wordt.[6] In dit hoofdstuk willen we niet alleen de visie van Montessori op stilte uit de doeken doen, maar willen we ook nagaan of het inderdaad gerechtvaardigd is om Montessori als ontdekker van de pedagogische stilte te zien – en zo, ja op welke manier we het woord "ontdekken" moeten interpreteren.[7]

1. Een schreeuw om leven van het pasgeboren kind

Het werk en de ideeën van Maria Montessori zijn vooral bekend geworden door de oprichting en verspreiding van de zogenaamde *Casa dei bambini*. Op uitnodiging van een rijke Italiaanse industrieel werd Maria Montessori gevraagd om een bijdrage te leveren aan het zoeken naar een oplossing voor het materiële

en morele verval van een bekende volkse arbeiderswijk in Rome. Als gevolg van de industrialisatie en urbanisatie hadden tal van Italianen het leven op het platteland vaarwelgezegd om een betere toekomst te zoeken in de Italiaanse hoofdstad. Gelokt door de voorafspiegeling van een goed en standvastig loon trokken ze met hun hele hebben en houden naar de stad om er een nieuw leven op te bouwen. De enorme aanwas van de bevolking leidde ertoe dat men op korte termijn een oplossing diende te zoeken voor de enorm toegenomen vraag naar huisvesting. Aan het einde van de negentiende eeuw had men deze vraag beantwoord met de bouw van grote kazernes, waar de nieuwkomers in werden ondergebracht. De combinatie van volkstoename enerzijds en het prioritaire winstbejag van de rijke fabriekseigenaars anderzijds mondde uit in een situatie waarin de arbeiders en hun kinderen grotendeels aan hun eigen lot werden overgelaten. Het resultaat, aldus Montessori in een speech uit 1907 bij de opening van het eerste Italiaans kindertehuis, was een ongelooflijk duistere situatie waarin verschrikkelijk veel lijden verborgen zat. Om haar woorden wat extra kracht bij te zetten gebruikte Montessori een citaat van de Italiaanse dichter Giosuè Carducci: “Ik kenne schrijnender lijden, geleden stille in ’t verborgen.”

Het lijden dat zich voltrok in de overbevolkte wijken van de Italiaanse steden speelde zich af zowel op het materiële als het morele vlak. De onmenselijke werkomstandigheden, zoals de te lage lonen en te lange werkdagen, zorgden ervoor dat de arbeiders zich weinig konden bekommeren om hun woning. Het materiële verval van de arbeiderswoningen werd verder nog in de hand gewerkt door de overbevolking die het gevolg was van het feit dat nogal wat arbeiders de al kleine woningen onderverhuurden aan andere families om een centje bij te verdienen. Naast het materiële verval van de arbeidershuizen getuigde de duisternis van de Italiaanse volkswijken volgens Montessori ook van een moreel verval dat aan het ongelooflijke grensde. In haar openingsspeech spreekt Montessori over “tonelen van beestachtigheid” waarvan de bühne wordt bevolkt door dronkenlappen, overspelige mannen, moorddadige vaders en ongeïnteresseerde moeders: “Hoe dikwijls is de straat het tooneel van doodslag, twist, vuilheid en gebeuren daar dingen, die wij ons ternauwernood kunnen voorstellen!”[8] Bovenop het vele lijden dat sowieso aanwezig is in de volkswijken komt nog eens het feit dat er voor de arbeiders en hun kroost geen beterschap in zicht is, want de straat is voor de arbeiderskinderen de enige school waar ze terecht kunnen. En dus lijken duizenden mannen, vrouwen en hun kinderen voor eeuwig opgesloten in een vicieuze cirkel van duisternis en ellende.

De *Casa dei bambini* hadden net als doel om die cirkel te doorbreken en het morele niveau van de buurt op te krikken. Deze kindertehuizen beantwoordden volgens Maria Montessori aan de schreeuw van de arbeiders om aandacht voor hun leefomstandigheden. Een schreeuw die door het gedurige bonzen en sissen van de fabrieken onhoorbaar was gemaakt en nogal wat gelijkenissen vertoonde met het geluid dat een baby maakt wanneer die net ter wereld is gekomen. Ook dat geluid wordt volgens Montessori niet gepercipieerd of naar waarde geschat. Net zoals de arbeiders worden ook de pasgeborenen weggedrukt. Er wordt niet naar hen geluisterd. In haar boek *Het geheim van het kinderleven* vergelijkt Montessori de pasgeborenen met de Christusfiguur – een figuur waar ook niet onmiddellijk naar geluisterd werd: “Ik hoorde vertellen van een mens, die in stilte had geleefd, niet het zwakste geluid had ooit zijn oor bereikt … en hij ontplooide de longen die nog nooit hadden geademd; de lucht deed de longen zwellen; zij waren tot nu toe dichtgevouwen, en hij, de mens, kreet luid … een trillende stem klonk over de wereld. Nooit was die stem nog gehoord. Zij kwam uit een keel die nooit enig geluid gaf.”[9] De dokters noch de andere volwassenen die bij de geboorte aanwezig zijn, bekommeren zich om het pasgeboren kind. Al hun aandacht gaat uit naar de verzwakte moeder. En het kind? Dat wordt aan zijn lot overgelaten. Het wordt, nadat men zich ervan vergewist heeft dat het levensvatbaar is, ruw aangepakt en onmiddellijk aangekleed. Maar volgens Montessori is het ergste van alles dat het kind de stilte en de zachtheid van de baarmoeder totaal wordt ontnomen zodra het geboren is. Zo wordt het bijvoorbeeld op een matrasje gelegd dat bedekt is met een koude en kille matrasbeschermer. Maar ook de akoestiek van de ruimte waarin het kind wordt gelegd na de geboorte laat te wensen over. Gedaan met de stilte van de baarmoeder. In de plaats komt een lawaaierige omgeving vol onbekende geluiden: “Voor het kind zou het een zegen zijn, als het een kamer kon hebben die afgesloten lag van het stadslawaai, met voldoende rust en licht, dat getemperd kan worden.”[10]

Volgens Montessori was het de schreeuw om leven die het pasgeboren kind met de arbeider verbond. Beiden wilden niets anders dan te leven, maar werden gedurig en op allerlei mogelijke manieren door hogere machten in hun levensdrang tegengewerkt. Waar de arbeider werd onderdrukt door de uitwassen van een tomeloos kapitalisme, werd het kind onder de knoet gehouden door de ontelbare vooroordelen en verwachtingen van de volwassenen. Beide systemen van onderdrukking stonden natuurlijk met elkaar in contact.

Denk bijvoorbeeld maar aan de continue aansporingen die volwassenen aan kinderen geven om te slapen. Voor een volwassene, aldus Montessori, kan een kind niet lang genoeg slapen. Het moet vooral rusten en de volwassenen in staat stellen om te doen wat zij willen, of om te recupereren van wat ze hebben gedaan. "Een kinderbed is een wrede gevangenis, gemaakt voor een wezen, dat voor zijn geestelijk bestaan vecht. In dat bed is het kind een gevangene en de ijzeren kooi, waarin hij tegen zijn wil wordt neergelaten … Hij is de gevangene van een beschaving die door volwassenen is opgebouwd ter wille van die volwassenen en die bezig is benauwder en benauwder te worden en al maar minder ruimte te laten voor het kind en zijn vrijheid. Om het kind heen staan alleen maar leegten en muren."[11] Het lijkt erop, aldus Montessori, alsof het kind bij de geboorte de levenskrachtige stilte van de baarmoeder noodgedwongen heeft ingeruild voor een stilte waarin het wordt onderdrukt en zich niet veel mag bewegen. Een stilte die idealiter leeg is en omgeven door muren. Op die manier kunnen de kinderen bij hun pogingen om hun handen en hun voeten te gebruiken de volwassenen het minste kwaad berokkenen. De rust waar volwassenen zo naar snakken, doordat ze zelf onderdrukt worden door onmenselijke systemen, uit zich het duidelijkst in de vaak gebruikte slogans 'zit toch eens stil' of 'wees toch eens rustig'.[12]

Komt de onderdrukking van het kind door de volwassenen reeds in het familiale leven duidelijk naar voren, dan doet de school daar volgens Montessori nog een serieus schepje bovenop. In de school is alles erop gericht om kinderen rustig te houden, om hen stil te krijgen. Kortom, om alle levensdrang in de kiem te smoren. Dat bodemloze verlangen naar stilte komt het duidelijkst naar voren wanneer men zich het beeld van de toenmalige schoolbank voor de geest haalt. Schoolbanken waren zwaar, log en soms met ijzeren bouten in de vloer vastgemaakt zodat ze niet konden worden verplaatst én bij de leerlingen geen bewegingen toelieten. De wetenschappelijke pedagogiek, aldus Montessori, had zich over deze schoolbank gebogen, omdat verschillende studies hadden aangetoond dat de bank leidde tot vergroeiingen van de ruggengraat bij de leerlingen. En dus had men de schoolbank gemoderniseerd. De moderne schoolbank slaagde er echter volgens Montessori niet in om het fundamentele onderliggende probleem aan te pakken. De nieuwe banken die de wetenschappers hadden ontwikkeld, werkten enkel symptoom bestrijdend. Aan het fundamentele probleem, namelijk het feit dat het kind op school onderdrukt werd, werd voorbijgegaan. In dat opzicht geleek de situatie van het kind opnieuw op die van de arbeider. Montessori geeft het voorbeeld

van de mijnwerker die wegens de slechte werkomstandigheden in de smalle mijnschachten buikuitstulpingen krijgt. Om aan dit probleem tegemoet te komen ontwikkelde men een nieuw soort korset en daarmee was de kous af: de mijnwerker kon opnieuw aan de slag. Maar aan de onderdrukking van de arbeider, aldus Montessori, werd niet geraakt. Net zo vergaat het het kind: ook de leerling moet zich verder stilhouden op school. De banken mogen dan wel vernieuwd zijn en de kans op vergroeiingen van de ruggengraat weggenomen, het kind blijft in zijn levensactiviteit begrensd. Wat volgens Montessori nodig is om het kind te bevrijden, is geen bank, maar de verovering van vrijheid.[13] Het was de bevrijding van het kind die zou leiden tot de vernietiging van de toen wijd verspreidde "discipline van onbeweeglijkheid en stilzwijgen".[14]

2. Stilte, discipline en het lawaai van vallende stoelen

De bevrijding van het kind, waar Montessori hartstochtelijk voor pleitte en die de discipline van onbeweeglijkheid en stilzwijgen een halt zou toeroepen, steunde op een drietal basisinzichten: de ontdekking van het kind op geestelijk vlak, de idee van natuurwetenschappelijke evolutie, en ten slotte de kracht van de omgeving. In de omgang met het kind had de mens volgens Maria Montessori al voor een stuk een evolutie doorgemaakt. Zo was er vanuit het hygiënisme een beweging op gang getrokken die zich als doel had gesteld om de lichamelijke verwaarlozing waar kinderen het slachtoffer van waren aan de kaak te stellen. Cijfers met betrekking tot de hoge kindersterfte werden hierbij ingezet om een andere omgang te vragen met het kind op lichamelijk vlak: betere voeding, kleding en verzorging, meer medische zorg en betere huisvesting enzovoort. Wat men echter nog steeds uit het oog verloor was dat niet alleen het lichaam van kinderen verzorgd diende te worden, maar dat men ook aandacht moest hebben voor de geest van het kind. Het was onder meer de psychoanalyse die Montessori op het spoor had gezet van de ontdekking van het geestelijke kind. De psychoanalyse had er namelijk op gewezen dat er bij volwassenen sprake was van een verborgen domein waar de mens geen vat op had, maar dat desalniettemin tastbare gevolgen had voor de wijze waarop iemand in het leven stond.[15] De invloed van het super-ego op het menselijk functioneren en de mechanismen van verdrukking en verdringing

wezen erop dat bepaalde psychische stoornissen in specifieke jeugdtrauma's wortelden, eerder dan dat ze veroorzaakt werden door biologische mechanismen. De ontdekking van deze onzichtbare wereld had toenmalige wetenschappers toegang verschaft tot een tot dan toe onbekende wereld. Wat men had nagelaten volgens Montessori was om deze inzichten toe te passen op het functioneren van normale mensen, en in het bijzonder op kinderen. Net zoals dat het geval was bij psychisch zieke mensen, was er ook in het kind volgens Montessori een geheime kracht aan het werk. Niet een die het gedrag van de persoon zou gaan bepalen wanneer die eenmaal volwassen zou zijn geworden, maar een kracht die op het moment zelf voelbaar aanwezig was. De kracht die in het kind aanwezig was, was ook geen destructieve kracht, maar een constructieve. Het was de basis van het leven zelf. Een kracht die de vorming van een mens als resultaat had. En terwijl de psychoanalyse vooral aandacht had voor de verdringingsmechanismen in de volwassen persoon zelf, vond Montessori dat de bevrijding van het kind zich diende te baseren op het analyseren en het uit de weg ruimen van de verdringingsmechanismen die de volwassenen ontwikkelden om het kind uit de volwassen wereld te weren.

De ontdekking van het kind, waar Montessori naar streefde, had niet zozeer te maken met het ontdekken van verdrongen kindererervaringen in het leven van de volwassene of de aandacht voor het lichamelijke welzijn van het kind. Wanneer Montessori sprak over het ontdekken van het kind, dan had ze het over de aandacht voor de geestelijke activiteit van het kind zelf. Net deze activiteit werd door de vele vooroordelen van volwassenen over kinderen ontkend, dan wel onmogelijk gemaakt. Nochtans, aldus Montessori, werd het voor iedereen die al ooit een kind van dichtbij had geobserveerd, direct duidelijk dat het kind een aangeboren drang tot ontwikkeling had. Bij het uitwerken van haar ideeën over het innerlijke geheim van het kind verwees Montessori geregeld naar natuurwetenschappelijke inzichten en ontdekkingen. De geest van het kind diende voor Montessori opgevat te worden naar analogie van een menselijk embryo. Net zoals bij een lichamelijk embryo ontwikkelde het geestelijke embryo zich op een spontane manier. Het volgde als het ware een vooraf bepaald plan waarbij verschillende fases onderscheiden konden worden. Hoewel het plan zelf voor de buitenstaanders onzichtbaar bleef, was een goede observator wel getuige van de uitwerkingen ervan. Geïnspireerd door het werk van de Nederlandse natuurkundige Hugo de Vries sprak Montessori ook in termen van gevoelige fases, wanneer ze het had over de ontwikkeling van de geest van het kind. Rupsen, zo had de natuurkundige aangetoond in

zijn onderzoek, werden op een bepaald moment gevoelig voor licht, waardoor ze zich van de stam van de boom verplaatsen naar de uiteinden van de takken zodat ze zich verder konden voedden met de jonge blaadjes die zich daar bevonden. De menselijke geest doorliep ook zo'n gevoelige fases. Belangrijk daarbij was dat men als opvoeder, onderwijzer of ouder in deze ontwikkeling of evolutie niet direct mocht ingrijpen. Net zoals men een vlinder niet hardhandig uit een cocon trekt, zo mag men de overgang van de ene naar de andere geestelijke ontwikkelingsfase niet forceren. Op die manier haalt men het natuurlijke ontwikkelingsplan van het kind door elkaar en creëert men 'abnormaliteiten'.

Een belangrijk gevolg van deze natuurkundige parallellen was dat de bevrijding van het kind niet gezien kon worden als het gevolg van een direct ingrijpen van de volwassene op het kind. Integendeel. Het bevrijden van het kind bestond net uit het vrijlaten van het kind en het de ruimte te geven om zijn of haar natuurlijke ontwikkeling de vrije loop te laten gaan. Voor Montessori kon het vrijlaten van het kind echter niet aan totale anarchie gelijkgesteld worden. De volkse Italiaanse woonwijken hadden maar al te goed aangetoond wat er gebeurde indien kinderen aan hun lot werden overgelaten. Net zoals een lichamelijk embryo nood had aan een gepaste omgeving, zo had het geestelijke embryo van het kind ook behoefte aan een context die prikkelde, uitnodigde en stimuleerde – zonder evenwel te forceren. Het belang van de omgeving voor de ontwikkeling van een kind loopt dan ook als rode draad door het werk van Montessori. De omgeving neemt in zekere zin de plaats in van de opvoeder en moet de juiste omstandigheden creëren waarin het kind op een 'normale' manier tot ontwikkeling kan komen. Het mag duidelijk zijn dat de schoolse omgeving waarin het kind tot stilzwijgen en onbeweeglijkheid werd gedwongen niet beantwoordde aan het beeld dat Montessori had van een stimulerende omgeving. Het zware schoolmeubilair diende vervangen te worden door lichte en kleurrijke schoolbankjes en stoeltjes die het kind zelf naar hartenlust kon verplaatsen. In die nieuwe klasomgevingen werd het mogelijk, aldus Montessori, dat het kind zijn of haar opvoeding zelf in de hand nam. De lichte meubeltjes zorgden ervoor dat de leerkracht een stapje achteruit kon doen en dat het kind op basis van auditieve aanwijzingen bepaalde fouten in het gedrag kon opmerken en bijsturen. Neem nu bijvoorbeeld onhandigheid. Dat onwenselijke kenmerk bleef in de oude klasomgevingen onopgemerkt. Het kind bleef sowieso stil zitten op de schoolbank en als het zich dan al eens door de klas bewoog, maakte het niet

uit of het tegen een bank stootte of niet want die bewoog toch voor geen millimeter. De situatie was totaal verschillend in een klas waar lichte en verplaatsbare tafeltjes en stoeltjes stonden opgesteld: “Wanneer de kinderen zich vrij mogen bewegen, zullen zij stoelen en tafels omgooien en aldus lawaai en wanorde veroorzaken. Dit is echt een voordeel … De lichte en verplaatsbare tafels, stoelen en leunstoeltjes laten het kind de houding kiezen die hem het best bevalt, in plaats van ‘stijf op zijn plaats te zitten’ kan het nu zitten zoals het hem zelf het gemakkelijkst is … Wanneer, door een onhandige beweging van een kind, een stoel met veel lawaai omvalt, zal hem dat een duidelijk bewijs zijn van eigen onmacht … Op deze wijze krijgt het kind gelegenheid zich te verbeteren, en wanneer het daarin slaagt ontvangt het daarvan de duidelijke, of liever, de onhoorbare bewijzen: de stoelen en tafels blijven rustig en stil op hun plaats staan, hetgeen wil zeggen dat het kind geleerd heeft zich te bewegen. Bij de ouderwetse methode daarentegen lag het bewijs, dat het kind tot zelfdiscipline was gekomen, precies in het tegenovergestelde: n.l. in zijn eigen roerloosheid en stilheid. Onbeweeglijkheid & stilzwijgendheid verhinderen de kinderen zich met gratie en overleg te bewegen – zodat, wanneer zij in een omgeving kwamen zonder zware banken, er al gauw lichte voorwerpen ondersteboven gingen.”[16]

Volgens sommige tijdgenoten van Montessori bevatte haar methode de oplossing voor een probleem waar de politieke, maar zeker ook de onderwijskundige wereld al geruime tijd mee worstelde, namelijk de ogenschijnlijke tegenstelling tussen vrijheid en discipline.[17] Vele van de bestaande pedagogische methodes en praktijken trokken enkel de kaart van de discipline. Het resultaat van die disciplinaire methodes was onbeweeglijkheid. Montessori streefde naar een discipline die niet werd opgelegd, maar door het kind werd gewild, én die bovendien niet geassocieerd werd met onbeweeglijkheid, maar veeleer gekenmerkt werd door activiteit. Levende mensen bewogen, waren actief en stelden zich bepaalde doelen die ze zelfstandig probeerden te verwezenlijken. Dat was totaal tegengesteld aan het resultaat van de disciplinaire opvoedingstechnieken, namelijk “vermoorde individuen” of “mensen die men dwong tot zwijgen als een stomme en onbeweeglijkheid als een paralytique”.[18]

Om het onderscheid tussen de disciplinaire opvoedingsmethodes en haar eigen methode nog wat extra uit de verf te laten komen, onderscheidde Maria Montessori drie trappen van gehoorzaamheid.[19] De eerste trap bestaat erin dat het kind in staat is om te gehoorzamen, maar dit niet altijd in de praktijk kan omzetten omdat het er fysiek niet toe in staat is. Denk bijvoorbeeld aan

een kind dat net heeft leren lopen en door zijn vader of moeder gevraagd wordt om enkele stapjes te zetten. Hoewel het de vraag goed heeft begrepen, zou het nog steeds kunnen dat het bevel niet wordt opgevolgd omdat het kind de stapbewegingen nog niet voldoende onder controle heeft. Een tweede trap van gehoorzaamheid bestaat erin dat het kind te allen tijde kan gehoorzamen. Zijn of haar lichamelijke en fysieke ontwikkeling is dan voldoende ver gevorderd om ervoor te zorgen dat deze geen belemmeringen meer kan opleveren voor het uitvoeren van een bepaald bevel. Dit tweede niveau, aldus Montessori, is het niveau waar de meeste onderwijzers genoegen mee nemen. Het kind gehoorzaamt aan het bevel of de vraag van een onderwijzer omdat die dat wil. Er is sprake van een substitutie van de ene wil door de andere. Net daar situeert zich volgens Montessori het verschil met de derde trap van gehoorzaamheid. Bij die derde trap kan het kind niet alleen gehoorzamen aan de vraag van een opvoeder, maar doet hij dat ook én wil hij dat ook. Op dat moment wordt de volgzame gehoorzaamheid vervangen door wat Montessori “vreugdevolle gehoorzaamheid” noemt, waarbij het kind staat te popelen om te gehoorzamen en vanuit zichzelf doet wat er van hem of haar wordt verlangd. Een van de belangrijkste oefeningen die Montessori ontwikkelde om het kind ertoe te brengen die derde trap van gehoorzaamheid te bereiken waren de zogenaamde stilteoefeningen.

3. Stilteoefeningen, fluisterstemmen en gecontroleerde beweeglijkheid

Voor Maria Montessori had ‘stil zijn’ weinig tot niets met ‘goed zijn’ te maken. Hierin verschilde ze dag en nacht met vele van haar tijdgenoten, die een goed kind definieerden als een kind dat zweeg en zich stilhield. Voor Montessori stond goed zijn gelijk aan goed doen, aan actief bezig zijn en op een vrije constructieve en zelfstandige manier een bijdrage leveren aan het maatschappelijke bestel zonder dat daarbij de vrijheid van de medemens in het gedrang kwam. Ondanks het feit dat Montessori een groot verschil zag tussen stil zijn en goed doen, stonden de twee wel met elkaar in verband. Stil zijn was voor Montessori niet langer een doel op zich, maar een middel dat aangewend diende te worden om het belangrijke doel van de zelfopvoeding,



„Loopen, zonder dat iemand er iets van hoort, is lang niet makkelijk!"
(Montessori-Centrum, Laren.)

Een kind dat zich op een Montessori-school oefent in lopen zonder dat iemand het hoort © KU Leuven Bibliotheken[20]

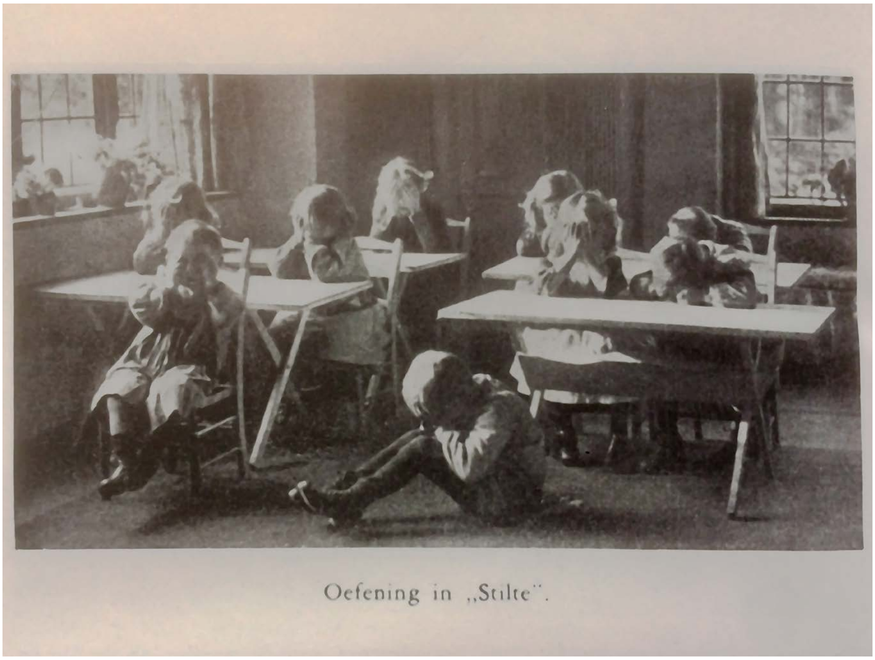
namelijk actief en zelfstandig handelen, te bereiken. Die centrale boodschap en de hieraan gekoppelde heruitvinding van stilte zijn reeds terug te vinden in Montessori's eerste werk, *De methode Montessori* uit 1909.

Bij de bespreking van de manier waarop de tucht in de Kindertehuizen moet worden bewaard vraagt Montessori de lezer zich een wanordelijk kind voor de geest te halen dat geen controle heeft over zijn bewegingen. Een kind "dat op de grond gaat liggen, dolle bewegingen maakt, schreeuwt, enz.".[21] Onderwijzers die worden geconfronteerd met een dergelijk kind, aldus Montessori, zullen onmiddellijk vervallen in het geven van bevelen zoals 'sta stil' en 'wees nu eens rustig' of 'wees nu eens bedaard'. Mogelijk luistert het kind naar de leerkracht en gaat het bewegingsloos in een hoekje zitten, maar wanneer het dat doet, aldus Montessori, dan geeft het in zekere zin niets geleerd. De bewegingsloosheid is dan niet het resultaat van een gewilde actie, maar de uitkomst van het willoos volgen van een commando. In een wereld die wordt

geleid door tirannieke figuren en waar militaire gehoorzaamheid een belangrijke vereiste is, kan een dergelijk persoon zich staande houden. Maar net aan dergelijke werelden wil Montessori voorbijgaan om vanuit de opvoeding van het kind nieuwe persoonlijkheden te vormen die de basis kunnen worden van een democratische maatschappij van actieve burgers. Om die maatschappij te realiseren moet het kind leren stil zijn. En dat kan het pas doen, wanneer het in staat is om de onwillekeurige bewegingen te controleren en te beheersen. Pas wanneer het kind in staat is om zijn of haar bewegingen te beheersen, zal het op de juiste en goede manier stil kunnen zijn: "de verschillende graden van onbeweeglijkheid, die voeren naar de stilte moeten worden onderwezen".[22] Na het succesvol doorlopen van het leerproces, aldus Montessori, ontstaat een echt individu: "het heeft nu niet meer iemand noodig, die hem telkens ter zijde staat met het nutteloos gekommandeer: 'houd je stil, wees toch een goed kind,' wat in zich zelf zoo tegenstrijdig is. Het 'goed zijn' begrijpt het nu zoo, dat het met stil-zijn, met niets-doen onvereenigbaar is: goed zijn is doen."[23]

De totstandkoming van een individu – een echte persoonlijkheid of iemand die zelf controle heeft over zijn eigen wil en activiteit – werd zowel in de scholen als in de wereld in het algemeen op allerlei mogelijke manieren tegengewerkt. De Montessori-methode bestond er uit dat men het kind opnieuw de ruimte gaf om de innerlijke ontwikkeling tot ontplooiing te laten komen zonder dat deze beknot werd door allerhande niet ter zake doende geboden en verboden. Pas dan zou het kind uit zichzelf leren om goed te doen – lees: vanuit zichzelf actief te zijn. De stilteoefeningen vormden een belangrijke schakel in het vrijwaren van de nodige condities om dat proces tot een goed einde te brengen. In haar werk ruimt Montessori steevast de nodige ruimte in voor het beschrijven van enkele stilteoefeningen, namelijk het stiltespel, een les in neus snuiten en een les in stil zijn.

In de beschrijvingen van de eerste oefening verhaalt Montessori over hoe ze op een bepaalde dag het klaslokaal van een Kindertehuis binnenkwam met een ingebakerde baby op haar arm.[24] Om de situatie een plechtig karakter te geven plaatst Montessori zich op een grote stoel recht tegenover de kinderen, en niet op een kleine stoel zoals ze gewoon was te doen. Ze steekt onmiddellijk van wal en presenteert de ingebakerde baby aan de kinderen als "een klein onderwijzeresje" en daagt hen uit om zo stil te zitten als de baby. Nadat de kinderen zo goed en zo kwaad als ze kunnen hun handen en voeten hebben proberen stil te houden, stelt Montessori hen voor een bijkomende uitdaging: "Niemand van jullie is zoo stil als zij – Algemeen zwijgen – Neen, zoo stil als



Een oefening in 'stilte' volgens de Montessori Methode © KU Leuven Bibliotheken[25]

deze kunnen jullie niet blijven; – luistert maar eens, of jelui haar ademhaling hoort."[26] Het resultaat van de aangehouden inspanningen van de kinderen om zich zo stil te houden als de baby, en zo rustig mogelijk adem te halen, was dat de kinderen plots werden blootgesteld aan geluiden die normaal gezien door het normale levensgedruis werden overstemd: het ruisen van de bladeren, het vallen van een druppel water, en het tikken van een klok.[27] Het ontsluieren van deze geluiden zag Montessori als een belangrijke prikkel die de kinderen gevoelig zou maken voor het belang van activiteit, want het was het actieve onderdrukken van beweging en geluid dat ervoor zorgde dat zich een nieuwe wereld opende. Voor Montessori was deze verruiming van de wereld een cruciale voorwaarde voor het welslagen van elke hervorming op het gebied van opvoeding en onderwijs;[28] een verruiming die in schril contrast stond met de continue pogingen van ouderwetse onderwijzers die er net op uit waren om de wereld van het kind op allerlei manieren in te perken.[29]

Stilte, en het uitdagen van de kinderen om zich zo stil te gedragen als een baby hadden dus als belangrijk doel om de kinderen bewust te maken van hun eigen bewegingen en hen te laten inzien dat er zich een nieuwe wereld opende, wanneer ze deze onder controle hadden. Die nieuwe werelden openen had niet als doel om individuen te creëren die sociale afspraken aan hun laars zouden lappen en enkel hun eigen ding zouden doen. Integendeel. Dat maakt het voorbeeld van de les in het neus snuiten duidelijk. Net zoals dat het geval was voor vele andere oefeningen die deel uitmaken van de Montessori-methode was de inzet van de stilteoefeningen ook praktisch van aard. De neus snuiten was voor vele kinderen, volgens Montessori, een enorm probleem. Ze werden er continu voor berispt omdat ze het te luid of te publiekelijk deden. Op school werd de zakdoek weleens op de jas zelf gespeld opdat het kind de zakdoek niet zou verliezen, wat tot schaamtegevoelens leidde. Om de kinderen wegwijs te maken in de wondere wereld van de zakdoek besloot Montessori op een bepaalde dag om een les te geven in neus snuiten. Ze toonde de kinderen hoe je op een subtiele manier de zakdoek uit je broekzak haalt en hoe je zonder al te veel lawaai te maken je neus kon snuiten. Na afloop van de les "brak een luid applaus los". De kinderen waren door het dolle heen, aldus Montessori, omdat iemand hun eindelijk had geleerd hoe ze zich op een waardige manier in het sociale leven konden en moesten gedragen. En daar bleef het niet bij. "Toen ik wegging, riepen de kinderen: 'dank U wel! Dank U voor de les!' En toen ik naar buiten ging, liepen ze op straat achter mij aan in een stille optocht, tot ik tegen hen zei: 'Als je nu terug gaat, loop dan op de tenen maar wees voorzichtig, loop niet tegen de huizen aan'. Zij keerden zich om en verdwenen lucht en vlug door het hek."[30]

Naast het openen van een nieuwe wereld en het oefenen van bepaalde praktische sociale vaardigheden hadden de stilteoefeningen inderdaad ook als belangrijke doel om het kind te oefenen in het beheersen van zijn eigen activiteit. Dat wordt wellicht het duidelijkst in de stilteles van Montessori. In deze les vraagt de onderwijzeres aan de kinderen om een gemakkelijke houding aan te nemen en het stil te maken. Net zoals dat het geval was bij de stilteoefening met de ingebakerde baby worden de kinderen andere geluiden gewaar dan deze die ze gewoonlijk konden horen. Eenmaal die toestand van diepe stilte is bereikt, maakt Montessori de klas donker en zegt hun dat ze goed moeten luisteren tot ze een stem hun naam horen roepen.[31] Zelf verwijdert ze zich in een aanpalende kamer en vanuit een openstaande deur roept ze een voor een de naam van alle kinderen. Belangrijk voor Montessori

is dat dit niet gebeurt met een luide stem, maar met een bijna onhoorbare fluisterstem zodat het kind super aandachtig moet zijn om zijn eigen naam te kunnen horen. Wanneer een kind zijn of haar naam hoort, dan is dat het teken dat het op mag staan en zich zo stil mogelijk naar de aanpalende kamer mag begeven. “Ieder kind, dat geroepen wordt, staat stil op, zijn best doend om daarbij z’n stoel niet te bewegen, en loopt zo zacht mogelijk, hoog op de tenen, om zich bijna onhoorbaar te maken … Met een verheugd gezichtje komt het bij de deur, en maakt in de andere kamer even een of ander sprongetje, terwijl het met moeite zijn lachen bedwingt; of het pakt me bij de kleren en drukt zich tegen mij aan; of het gaat staan kijken naar zijn kameraadjes die nog in stille afwachting zitten.” Als bewijs voor de enorme inspanningen die kinderen leveren tijdens het spel – terwijl ze ogenschijnlijk rustig zijn – haalt Montessori een driejarig meisje aan dat een niesbui succesvol onderdrukte. In plaats van de rust te verstoren met een luidruchtig hatsjie, was het enige dat men kon waarnemen een licht schokken van haar borstkas.

De stilteles waarbij de kinderen een voor een op hun tippen tot bij Montessori lopen is een duidelijk voorbeeld van hoe de stilte in de Montessorimethode geïnstrumentaliseerd wordt en als doel heeft om de kinderen meester te laten worden over hun eigen bewegingen. Maar de stilteles illustreert ook hoe stilte door Montessori wordt ingezet om de kinderen gevoelig te maken voor een stem die zich als het ware van binnenuit kenbaar maakt aan het kind en hen oproept om gehoor te geven aan hun drang om actief te zijn en zich te ontwikkelen. Een stem die hen ook in staat stelt om die derde trap van gehoorzaamheid te bereiken: “na dergelijke oefeningen was het, of zij meer van mij hielden; stellig waren zij gehoorzamer geworden, liever en zachter.” Na verloop van tijd, aldus Montessori, toonde deze gehoorzaamheid zich ook in het feit dat wanneer de onderwijzeres het woord stilte nog maar half op het bord had opgeschreven of nog maar halverwege de uitnodiging “zullen we het even stil maken” was geraakt, de klas al verzonken was in een diepe en absolute stilte.[32]

Tot slot wordt de instrumentalisering van stilte in het werk van Montessori ook aan het opwekken van religieuze gevoelens en praktijken gekoppeld. In haar werk *Het leven van de kinderen in de kerk* trekt Montessori een aantal van haar basisopvoedingsprincipes door naar de religieuze opvoeding. Ook hier benadrukt ze het belang van de omgeving en het zelf laten ervaren van godsdienstige rituelen. Om dit te realiseren spoort ze onderwijzers aan om miniatuurbidbankjes te maken, wijwaterbakjes op kniehoogte van de volwassenen

aan te brengen, schilderijen op te hangen en beeldengroepen te installeren die bepaalde Bijbelse taferelen uitbeelden en lichte gordijnen aan de ramen te hangen zodat de kinderen zelf het licht in de ruimte zouden kunnen dempen. Net in deze ruimte zou het belang van stilte zich op nog een andere manier aan de kinderen ontplooien: "Het lopen zonder te spreken, en daarbij ieder geruchtje vermijdend, het geruisloos verzetten van stoelen, het keurig opstaan en gaan zitten, het rustig zich-bewegen tussen de banken en de mensen door, zonder ook maar even tegen iemand of iets aan te lopen, allerlei voorwerpen, zelfs breekbare dingen in de hand te dragen en daarbij goed op te letten, dat er tijdens dat vervoer niets aankomt, als b.v. vazen met water, die bloemen in te kunnen schikken, of brandende kaarsen, waarbij moet worden gezorgd, dat er geen kaarsvet op handen en kleren druipt, – dit zijn haast allemaal herhalingen en daarbij toepassingen van hetgeen 't kind had leren doen binnen de muren van de school."[33]

4. Het belang van stilte voor (de opleiding van) leerkrachten

In haar werk ging Maria Montessori niet alleen in op het belang van stilte voor de ontwikkeling van kinderen, maar had ze ook aandacht voor het belang van stilte en zwijgen voor de leerkrachten, die deze natuurlijke ontwikkeling in goede banen dienen te leiden. Met haar ideeën ging ze radicaal in tegen de toen wijdverspreide idee dat een goede lerarenopleiding erin bestond toekomstige leerkrachten in laboratoriumsituaties bepaalde meetinstrumenten te leren gebruiken waarmee ze het kind in kaart konden brengen.[34] Geïnspireerd door wetenschappelijke disciplines zoals de antropometrie en experimentele psychologie was de opleiding van leerkrachten aan het begin van de twintigste eeuw inderdaad gericht op het leren observeren van het kind. De cijfergegevens die voortkwamen uit deze waarnemingen dienden dan als uitgangspunt voor het samenstellen van een efficiënt curriculum dat perfect was afgestemd op de aanwezige energie van zowel de leerlingen als de leerkracht. Voor Maria Montessori waren tal van tekortkomingen verbonden aan deze positivistische invulling van de lerarenopleiding.

De belangrijkste van deze tekortkomingen bestond erin dat leerkrachten dan wel hadden geleerd om een kind te observeren in een artificiële situatie,

maar dat het observeren hoofdzakelijk betrekking had op de lichamelijke kenmerken van het kind.[35] De nieuwe methode die Montessori naar voren schoof, impliceerde echter dat de onderwijzer ook oog diende te hebben voor de geestelijke ontwikkeling van het kind én voor de vele vooroordelen die het zicht op de natuurlijke ontwikkeling van het kind belemmerden. Een eerste belangrijke implicatie van haar ideeën over de verdrukking van het kind door de volwassenen was dan ook dat men in de lerarenopleiding aandacht moest hebben voor het blootleggen van die vooroordelen. Pas dan zou de onderwijzer in staat zijn om de natuurlijke groei van het kind waar te nemen en hierop in te spelen door op een onzichtbare manier een gepaste omgeving te creëren.

Naast een pleidooi voor een onbevooroordeelde houding van de kant van de leerkrachten benadrukte Montessori in haar uitweidingen over de manier waarop een leerkracht zich diende te gedragen ook het belang van beknoptheid, eenvoud en waarheid. Een les moest voor alles, aldus Montessori, kort zijn en de onderwijzers moeten de les van Dante indachtig zijn: “uw woorden moeten geteld zijn”. Hoe meer woorden er werden bespaard, hoe beter volgens Montessori een les werd. Die opvatting stond in schril contrast met de manier waarop een leerkracht in die tijd werd opgeleid en zich normaal gezien in een klas gedroeg. Leerkrachten muntten, volgens Montessori, namelijk uit in het uitgieten van een stortvloed van woorden en onwaarheden.

Om haar punt te illustreren verwijst Montessori naar het voorbeeld van een leerkracht die kinderen het verschil tussen rumoer en toon wou aanleren. Het begin van de les bestond erin dat iemand met harde hand op de deur klopte. De onderwijzeres deed alsof ze schrok en de draad van haar verhaal verloor. Het harde geluid werd vervolgens geduid als ‘rumoer’. Daarna nam de leerkracht een mandoline, wikkelde dit muziekinstrument in een laken en deed alsof het een kind was dat ze in slaap wou wiegen. In de beschrijving van deze anekdote legt Montessori er de nadruk op dat de kinderen weigerden te geloven dat de juf een kindje in haar armen had, maar bleven ze spreken over een mandoline waarop de onderwijzeres hernieuwde pogingen ondernam om hen te overtuigen: “Neen, neen, ’t is echt een kindje – ik houd van hem, ’t is echt een kindje! Wil jelui het hooren? Stil dan, stil, het begint te huilen en te klagen! Misschien roept hij ‘moe! Pa!’”[36] Zonder gehoor te geven aan de blijvende overtuiging bij de kinderen dat het om een mandoline gaat, roept de juf hen ten slotte opnieuw op om stil te zijn: “Stil kinderen, hoort nu goed, wat ik doe. Ze haalde nu de mandoline uit het overtrek en liet een der snaren flink trillen. Dat is nu een toon!”[37]

De verschillende fouten die Montessori in dit voorbeeld onderscheidt, namelijk het te overmatig spreken en om de tuin leiden van de kinderen, kenmerkten voor haar het klassikale onderwijs van toen. In plaats van het klassikale onderwijs, wat ze radicaal afried, zou je kunnen zeggen, stelde ze haar hoop op een heruitgevonden hoofdelijk onderwijs waarbij de onderwijzer opnieuw aandacht had voor het individuele kind. Belangrijk verschil met het hoofdelijk onderwijs dat tot aan het einde van de achttiende eeuw in voege was in vele Europese landen, was dat Montessori het kind vanuit een ontwikkelingsperspectief zou gaan bekijken. De individuele aandacht van de leerkracht voor het kind diende niet alleen om na te gaan of het kind zijn of haar lesje had geleerd, maar had als belangrijkste doel om elk kind in staat te stellen zijn of haar natuurlijke ontwikkeling de vrije loop te laten gaan.

Hoewel het systeem van Montessori op het eerste gezicht, wanneer men het bestudeert vanuit het perspectief van de stilte, in niet zoveel verschilt van het hoofdelijke systeem dat lange tijd gangbaar was in het Europese onderwijs, bevat het toch een totaal andere dynamiek en voegt het er iets heel belangrijks aan toe, namelijk de aandacht voor de psychische ontwikkeling van het kind. Of met andere woorden: hoewel de leerkracht in het middeleeuwse hoofdelijke systeem en de begeleidsters van Montessori zich beiden zoveel als mogelijk stilhouden, doen beiden dat met een totaal ander doel voor ogen. De middeleeuwse leerkracht deed dat omdat hij ervan overtuigd was dat het leren een activiteit was die kinderen hardop dienden uit te oefenen. De begeleidsters van Montessori werden aangespoord om stil te zijn omdat zij op die manier het minst zouden interfereren met het onzichtbare plan van de natuurlijke ontwikkeling dat in het handelen van elk kind zit ingebed.

Met de stilte van het klassikale onderwijs zoals dat heerste in de klassen van bijvoorbeeld Jean-Baptiste de la Salle verschilde de stilte van Montessori dan weer omdat het niet zozeer via allerlei uiterlijke tekenen werd opgelegd, maar dat de omgeving op zo'n manier werd vormgegeven dat de kinderen als het ware vanzelf naar die stilte verlangden. Onderwijzers werden dan ook door Montessori omschreven als "onzichtbare feeën" die met hun toverkracht collectieve discipline konden laten ontstaan: "vijftig à zestig kinderen tusschen twee-en-half en zes jaar – allen – op een enkelen wenk – weten zoo volmaakt te zwijgen, dat de volstrekte stilte die van het graf schijnt; en als dan een zacht bevel: 'op; op de teenen rondloopen en weer gaan zitten!' klinkt, dan staan ze als één man op en voeren de beweging zoo zacht mogelijk uit."[38]

5. “Als we de stilte willen bereiken, dan moeten we ze onderwijzen”

Maria Montessori besteedde niet alleen in haar boeken aandacht aan het belang van de stilte en de stilteoefeningen voor het opvoeden van kinderen. Ook in de cursussen die ze gaf voor toekomstige leerkrachten kwam ze op dit thema terug. Zo wijdde ze in de lezingenreeks die ze in 1938 verzorgde in het Nederlandse Baarn twee lessen aan de “leçon de silence”.[39] In deze lessen, georganiseerd door het Montessori Training Centre, leidde ze de aanwezige leerkrachten in haar specifieke kijk op stilte in en maakte ze duidelijk dat deze opvattingen haaks stonden op de rol die in het dagelijkse leven aan stilte werd toegekend. Voor Montessori was het vrij duidelijk dat er binnen de toenmalige maatschappij weinig tot geen ruimte was voor stilte. Wanneer ze bijvoorbeeld keek naar de manier waarop mensen met elkaar omgingen, dan stelde ze vast dat velen zich ongemakkelijk voelden wanneer een gesprek stilviel en er voor een tijdje niets meer gezegd werd. In het bijzonder leidde ze de precaire toestand van stilte in de maatschappij af uit het feit dat mensen de waarde van het reizen in stilte niet leken te kunnen appreciëren; iets wat Montessori zelf erg op prijs stelde. Nochtans, aldus Montessori, leek er wel iets te bewegen in de maatschappelijke perceptie van stilte, maar daar hing een enorm prijskaartje aan vast. Waar Montessori naar verwees, was de jaarlijkse praktijk om op 11 november de Wapenstilstand te herdenken met één minuut stilte.[40] Een voorbeeld van hoe de stilte klonk die uit dit sociaal herdenkingsritueel naar voren kwam is te vinden in een Engels krantenartikel uit *The Guardian* gepubliceerd in het jaar 1919: “Het kan worden betwijfeld of de grote centraal gelegen straten van Manchester er ooit zo stil hebben bijgelegen als tijdens de twee minuten van stilte gisterenochtend. Zelfs tijdens de doodse stiltes in het midden van de nacht is er toch meestal nog wat lawaai van verkeer en ook op zondag wordt het nooit echt stil […] De hoofdstraten zagen zwart van het volk toen de klok richting elf uur liep. Velen waren speciaal gekomen om deze unieke gebeurtenis zelf mee te maken. De snelheid waarmee het geluid verstomde nadat de eerste hoorn weerklonk was opmerkelijk. Paarden werden tot stilstand gebracht, trams stopten ter plaatse, karren, auto’s en voetgangers waren als vastgenageld aan de grond. Een gedeelde instinctiviteit zorgde ervoor dat alle mannen die langs de dik bevolkte straten stonden hun hoofd ontblootten. Dan weerklonk het geluid van een verderaf gelegen hoorn. Deze

benadrukte een stilte die, zoals de Egyptische duisternis, bijna kon worden betast. Het minste lawaai kreeg iets onheilspellends zoals de minimale geluiden in de stilte van een kerk. Vijftig yards verderop kuchte een vrouw, een baby huilde zwak, men kon geen voet verzetten zonder er zich bewust van te worden. Hier en daar huilden mensen stilletjes, vrouwen droogden heimelijk hun tranen. Men peinsde of er ooit een mooier idee zich in de menselijke geest had genesteld dan dit: 'wees stil en weet.' […] Plotsklaps sloeg de hoef van een paard een vonk uit het graniet van de straat, een trambel weergalmde en zoals water dat zich uit de greep van ijs losmaakt, zette het verkeer zich lawaaierig in beweging doorheen de stad".[41]

Hoewel Montessori in de stilte die voortvloeide uit de herdenkingsceremonie voor de slachtoffers van de Groote Oorlog een lichtpuntje zag, formuleerde ze er ook een belangrijke bedenking bij. Volgens haar deed iedereen maar wat. Of beter, iedereen hield zich op dat moment naar eigen goeddunken stil. Het ging hier niet om een praktijk waarin mensen zich geoefend hadden, zodat de stilte heel fragiel was. De stilte die Montessori wou realiseren, was niet zozeer het gevolg van een intuïtief tot stilstand brengen van de stadse geluiden en bewegingen. Waar zij op aanstuurde, was het nauwgezet en gradueel aanleren van stilte: "Alors, si nous voulons le silence, nous devons l'enseigner."[42] Het belangrijkste doel van de stilteles was namelijk, en dat herhaalde Montessori verschillende keren in haar lezingen over stilte uit 1938, het controleren van bewegingen opdat het kind zou kunnen uitgroeien tot een persoonlijkheid die in staat was om op een actieve manier in het leven te staan.[43] Om dat doel te bereiken was het van het allergrootste belang dat de stilteoefening niet als een spel werd aangezien, en dit ondanks het feit dat ook in bepaalde kinderspelen kinderen zich oefenden om bepaalde bewegingen te onderdrukken, zoals bij het om ter langst de adem inhouden of in elkaars ogen kijken zonder met de oogleden te knipperen.[44] Die kinderspelen voerde Montessori als een bewijs aan om de leerkrachten erop te wijzen dat de idee dat kinderen niet gevoelig zouden zijn voor stilte een waanbeeld was.

In tegenstelling tot de wijdverspreide veronderstelling dat kinderen zowat de "verpersoonlijking van het kwaad waren" benadrukte Montessori de bekwaamheid van kinderen om hun bewegingen te onderdrukken en het dus stil te maken. De stilteles moest deze gevoeligheid op een hoger niveau brengen; een niveau dat het kind toegang zou geven tot een andere wereld van geluiden. Deze nieuwe wereld van stillere geluiden – zoals het zoemen van een vlieg, het tikken van een klok of het vallen van bladeren – zou uiteindelijk



De aandacht wordt verdeeld tussen het plaatsen van de voetjes op de lijn en het houden van 't glas water zodat er niet gemorst wordt.

Een oefening in concentratie en het controleren van de beweeglijkheid

uitmonden in een verfijning van het gedrag van het kind. “Nu, de gevolgen van deze stilte zijn erg interessant: kinderen worden erg GEVOELIG voor GELUID … gevoeliger worden, weten jullie wat dat betekent? Dit betekent dat de geluiden LUIDER lijken … Als je de gevoeligheid voor geluid combineert met de liefde voor stilte, zal je zien wat alle mensen zeggen, dat met deze oefening de school meer gedisciplineerd en rustiger wordt.”[45] Om haar punt verder toe te lichten geeft Montessori het voorbeeld van kinderen die iets op de grond willen zetten en door hun liefde voor stilte dit op een zo onhoorbare manier proberen te doen.

In de lezingen die Montessori in het jaar 1938 over de stilteles verzorgt, heeft ze het niet enkel over het belang van de stilteles voor de opvoeding van de kinderen. Ze ziet ook een heel belangrijke rol weggelegd voor de stilteles in de opleiding van de leerkrachten zelf. De stiltelezingen die ze in de lerarenopleiding heeft ingebed, zijn daar een mooi voorbeeld van, maar ze gaat

nog verder en benadrukt dat ook de leerkrachten zelf zich moeten oefenen in de kunst van het stil zijn. Niet alleen kinderen moeten zich oefenen in het onderdrukken van bepaalde bewegingen en het controleren van hun activiteiten. Volgens Montessori moeten ook onderwijzers dat doen. Veel te vaak stelt ze vast dat wanneer een leerkracht samen met een kind in een klas is, de leerkracht geneigd is om naar het kind toe te gaan, het kind te onderbreken omdat het iets fout doet of net aan te sporen omdat het iets op een correcte manier uitvoert.[46] Eerder dan toe te geven aan die neigingen om te interveniëren moeten leerkrachten zich oefenen in het onderdrukken ervan. De stilteles is hiervoor een dankbaar middel, want op die manier wordt het onmiddellijk duidelijk dat leerkrachten inderdaad moeite hebben om hun bewegingen in bedwang te houden. Om haar punt kracht bij te zetten, daagt Montessori de aanwezige leerkrachten op de lezing uit om het stil te maken. En wat blijkt: “Soms probeerden we zelf te zwijgen, maar over het algemeen maakten we aantekeningen, we konden het niet voorkomen en dat moet beter. We hoorden toen het geluid van het potlood dat over het papier kraste! … hm, hm. Krr, krr, chi, chi enz (sic). Dit zijn allemaal geluiden van iemand die geen geluid zou willen maken en dat moeten we verbeteren.”[47]

6. Door de stilte naar een nieuwe wereld

De pedagogische betekenis die Maria Montessori in haar werk aan stilte toekende, vond in de eerste decennia van de twintigste eeuw nogal wat weerklank in tijdschriften en boeken die zich bogen over actuele pedagogische kwesties.[48] Na afloop van de Eerste Wereldoorlog, en geconfronteerd met een snel veranderende maatschappij – bijvoorbeeld op het vlak van mobiliteit, economie en demografie – bogen tal van mensen zich over de vraag hoe opvoeding en onderwijs de mens konden klaarstomen voor de aanstormende nieuwe wereld. De keuze waar verschillende auteurs mee werden geconfronteerd, bestond er dan ook uit dat ze kleur moesten bekennen, en ofwel dienden te pleiten voor het behoud van de traditie, ofwel radicaal de kaart van de toekomst en de moderniteit moesten trekken. De stilteoefeningen van Maria Montessori bleken voldoende flexibel te zijn om zich in beide verhalen te laten inpassen.[49]

Een voorbeeld van een eerder traditionele benadering kan worden gevonden in het artikel over praten dat in het jaar 1930 werd gepubliceerd in *De Bazuin*, het tijdschrift ter bevordering van de belangen van de gereformeerde kerken in Nederland.[50] In de rubriek *Ouders en kinderen* was sprake van een babbelzieke generatie kinderen die zich spiegelde aan hun ouders en niet alleen te veel praatte, vaak ook helemaal niet wist waarover men praatte én het ook ongelooflijk vaak over zichzelf had. De situatie leek volgens de auteur van het stuk voort te vloeien uit disciplinaire onmacht van de ouders. Vaders waren niet langer in staat om van hun kinderen te eisen dat ze stil waren als zij praatten. En moeders lieten maar al te gemakkelijk toe dat kinderen tussenkwamen in de gesprekken die ze hadden met anderen. Het totale gebrek aan respect diende een halt te worden toegeroepen en daar kwamen de stilteoefeningen van Maria Montessori goed bij van pas. In het bijzonder was het van belang dat kinderen minder over zichzelf zouden praten. Veel soelaas van de kant van de ouders viel opnieuw niet te verwachten want “wij praten, ook ten overstaan van onze kinderen, veel over onszelf. En dan meenen de kinderen weer, dat dit zoo hoort, of althans wel mag; En daar groeien de kleine ik-menschjes dan bij op. Zij luisteren weinig naar wat een ander vertelt, maar hebben het onmiddellijk over zichzelf.”[51] De auteur van het stuk raadde de lezer aan om de kinderen maar eens goed te laten schrikken wanneer ze het woord “ik” gebruikten.[52]

Naast deze eerder conservatieve interpretatie over de rol die stilte kon spelen in het oplossen van belangrijke opvoedkundige vraagstukken, waren er ook tal van progressieve geluiden te horen. Deze progressieve geluiden appelleerden enerzijds aan de noodzaak om opvoeding en onderwijs aan de veranderende maatschappelijke context aan te passen. Daarbij werd vooral ingezet op de idee dat de school en het onderwijs de kinderen zo goed mogelijk dienden voor te bereiden op de wereld waarin ze later zouden terechtkomen na hun afstuderen. De stilteoefeningen konden daarbij als geen ander worden ingezet. Anderzijds waren er ook stemmen die wezen op de steeds groter wordende ongelijkheden in de maatschappij en hoe opvoeding en onderwijs vaak werden ingezet om het status quo van maatschappelijke verhoudingen te behouden. De stilteoefeningen werden dan net gezien als een onderdeel van een groter geheel van pedagogische praktijken die ervoor zorgden dat de noodzakelijke veranderingen die men beoogde, niet konden worden bereikt.

Een voorbeeld van de eerste progressieve benadering van de stilteoefeningen is terug te vinden in het boek *Montessori children* dat de Britse auteur

Carolyn Sherwin Bailey in het jaar 1915 publiceerde.[53] Een van de hoofdstukken uit het boek draagt de veelzeggende titel "The great silence". Bailey schetst er het beeld van een maatschappij die op drift is; een leven waar nergens een pauzeknop is te vinden. De onaangepaste opvoedings- en onderwijsmethodes zorgen ervoor dat de kinderen op drift raken. Neem nu bijvoorbeeld de vierjarige Joanina, aldus Bailey. Vanaf haar geboorte werd Joanina tegengewerkt in haar pogingen om met zichzelf in contact te komen. Wou ze haar teentjes aanraken in de wieg, er werden sokjes rond aangebracht; wou ze spelen met het licht van de zon wanneer ze zich in de tuin bevond, haar moeder stopte een bal in de reikende handjes. En dan waren er nog de lawaaierige straten van de Italiaanse hoofdstad waarin het meisje te pas en te onpas werd meegesleurd door moeders en tantes die op zoek waren naar *chitchat*gesprekken en modieuze kledij. Het resultaat, aldus Bailey, werd snel duidelijk: "as she (Joanina) grew accustomed to noise and boisterousness in her days, she grew to look for them as well. Then she came to depend upon outside forces for keeping the motor of her baby spirit going … From a placid, reposeful baby, Joanina developed into a restless, passionate, distraction-seeking little girl. Germs of discontent, disquiet, hysteria, were planted in her child soul."[54] Waar het kind nood aan heeft in die turbulente tijden is zelfzekerheid; het gevoel zichzelf in de hand te hebben en los van al het maatschappelijke gedruis alsnog zich bepaalde doelen te kunnen stellen en die te realiseren. De stilteoefeningen van Montessori waren hier volgens Bailey een ongelooflijk geschikt middel voor want "it gives him (the child) a chance to listen to the 'still, small voice' that is speaking voice in childhood, but which is drowned by the babel of world tongues that we allow to make our song of life in adult years".[55]

Hoewel er in de interpretatie van Bailey ook nog wel openingen te vinden zijn naar het vrijwaren van de traditie, riep de tekst tussen de lijnen door toch vooral op om de kinderen te wapenen voor een leven in de nieuwe maatschappij die er onvermijdelijk zat aan te komen. Net die onvermijdelijkheid en de rol die de stilteoefeningen hierin speelden, werden expliciet in vraag gesteld door auteurs die zich veeleer aan de linkerzijde van het toenmalige politieke spectrum bevonden.[56] Getriggerd door de vele wantoestanden die de industrialisering van de maatschappij met zich had mee gebracht, zoals de steeds groter wordende ongelijkheid tussen de rijke burgerij en de arbeidersklasse, riepen verschillende communistische auteurs op om na te denken over de rol die opvoeding en onderwijs konden spelen in het realiseren van een standenloze maatschappij. Binnen deze groep van auteurs lokte het

werk van Montessori tegengestelde gevoelens uit. Voor een aantal schrijvers en ervaringsdeskundigen stond het werk van Montessori compleet haaks op principes die vorm dienden te geven aan de revolutie van het proletariaat. Het Montessori-onderwijs werd door deze auteurs voorgesteld als een versluierd middel dat geen ander doel diende dan de verdere verspreiding van het imperialistische kapitalisme. In een nummer uit 1920 van het tijdschrift *De nieuwe tijd: revolutionair socialistisch halfmaandelijks tijdschrift* liet een zekere Wolda zich in niet mis te verstane bewoordingen uit over de nieuwe stromingen in de opvoedkunde: die nieuwe stromingen waren geen weldaden voor de mensheid. Integendeel, de wortels ervan dienden namelijk gezocht te worden "in het Imperialisme, dat een sneller, bedrijviger, schokkender polsslag van de kapitalistische produktie teweegbrengt".[57] Het individualisme, de enorme drang naar activiteit en productiviteit, en de steeds wilder om zich heen slaande vervreemding van de arbeid waren allemaal zaken die door de nieuwe schoolbewegingen werden gestimuleerd.

Ook in *De socialistische gids*, het tijdschrift van de sociaaldemocratische arbeiderspartij, verschenen kritische artikelen met betrekking tot de nieuwe schoolbeweging in het algemeen en het Montessori-onderwijs in het bijzonder. De discussie startte in 1919. Toen verscheen een lovend stuk over de Montessori-methode en de weldadige gevolgen ervan voor de revolutionaire doelstellingen die socialistische denkers en opvoeders voor ogen hielden. Maar niet iedereen dacht er op die manier over. Zo verscheen in 1920 een tekst van mevrouw Lansen waarin het Montessori-onderwijs als een "groot, zeer groot gevaar voor het kind van 3 tot 6 jaar" werd voorgesteld.[58] In het stuk *De opvoeding en onderwijsmethode van Dr. Maria Montessori* werpt de auteur zich op als een principieel bestrijdster van het oprichten van gemeentelijke Montessorischolen, omdat volgens haar "achter het mengelmoes van 'ware vrijheid', 'onbelemmerde ontwikkeling', 'onafhankelijke menschen' een burgerlijke, een oud-liberale, levensbeschouwing zit".[59] Om de kapitalistische ondertoon van Montessori's gedachten bloot te leggen verwijst de auteur onder meer naar de idee van de onzichtbare hand van Adam Smith. Dit onzichtbaar regulerende mechanisme van de arbeidsmarkt kan ook in het werk van Montessori worden teruggevonden wanneer ze het erover heeft dat de leerkracht op een onzichtbare manier leiding moet geven aan de ontwikkeling van het kind. De burgerlijke waarden en normen lijken voor de auteur echter het meest tot uiting te komen in de centrale rol die Montessori toekent aan het stiltespel.

In totaal onderscheidt Lansen een drietal liberale valkuilen. Het eerste wat de auteur tegen de borst stoot is de afkeer van Montessori ten aanzien van spelen en fantasie. Wanneer je het boek van Montessori doorbladert, wanneer je haar beschrijvingen van het stiltespel beschrijft, dan kom je eigenlijk geen kinderen tegen. Wat je ziet zijn ernstige gezichtjes, wezentjes die gedwongen worden zich op een niet-kinderlijke manier stil te houden. Op een retorische manier vraagt ze zich af: “Dacht gij dat kinderen gaarne speelden? Dacht gij op plaatjes der Montessorischolen vroolijk lachende gezichten te zien, van dartelende, onbezorgde wezentjes? Dacht gij kinderen te zien spelende in het zand, of met tollen, knikkers, springtouwen, poppen of ballen? Dacht gij bij het betreden der Montessorischolen gejuich en vrolijk gesnap te hooren, zoodat gij uw zorgen en verdriet vergeet, en lust krijgt mee te lachen en mee te spelen?”[60] Nee, in plaats van met kinderlijke speelsheid wordt de lezer van *De methode Montessori* geconfronteerd met kinderen die zich uren in stilte weten bezig te houden en hier ook in geoefend worden. Die kinderstilte, aldus Lansen, is gewoonweg niet natuurlijk. Net zoals er geen “menschlievende oorlog” bestaat, zo bestaan er ook geen kinderen die van stilte houden. De stilteoefeningen, zo wordt gesuggereerd, zijn dan ook het best te vergelijken met de bedwelmende en verlammende werking van religie. Net zoals het geloof erin slaagt om de arbeiders niet langer te doen denken aan de strijd die ze zouden moeten leveren voor een beter leven, zo voedt het stiltespel ook kinderen op die de sociale wantoestanden eenvoudigweg niet zullen opmerken omdat ze zo bezig zijn met zich stil te houden. Men moet zich dan ook helemaal niet verwonderen over het feit dat de paus de Montessori-methode zijn zegen heeft gegeven. Het stiltespel is namelijk door en door katholiek: “Zijn er geen monnikenorden, wier leden levenslang zwijgen is opgelegd? En zijn ook in de katholieke meisjeskostscholen in Brabant geen dagen, waarop het deze kinderen verboden is te spreken?”[61] Deze religieuze wortels van het stiltespel worden door Lansen als tweede anti-sociaaldemocratisch kenmerk van de stilteoefeningen naar voren geschoven.[62] Naast de kinderlijke ernst en de religieuze herkomst heeft Lansen ook nog kritiek op de puur individuele gerichtheid van de Montessori-methode: “Stilte, inkeer tot zich zelve, liefde slechts tot arbeiden”, schrijft ze, en ze gaat verder “zuiver individueel arbeiden, niet gemeenschappelijk, niet onder leiding”.[63]

Het totale gebrek aan solidariteit, aan gemeenschappelijk bezig zijn en samenwerken is een doorn in het oog van Lansen. Waar Montessori echt op uit is, zo lijkt de auteur te willen laten uitschijnen, is het opvoeden van

kinderen tot volgzame arbeiders. Arbeiders die zich geen vragen stellen bij de vele uren die ze stil en ernstig zullen moeten doorbrengen op de werkvloer. En vooral: arbeiders die zich gewillig neerleggen bij de bestaande ongelijkheden doordat ze via allerlei suggestieve maatregelen zo gevormd zijn dat ze genoegen nemen met hoe ze zelf zijn, zelf denken, en wat ze zelf kunnen doen. Wat Montessori schrijft is niet alleen ronduit gevaarlijk, maar het strookt ook helemaal niet met de werkelijkheid. Neem nu de banken. Ook in Nederland staan er nog van die banken. Maar de leerkrachten dwingen de leerlingen daarom nog niet om er uren op stil te zitten en op een onbeweeglijke manier te luisteren naar wat de leerkracht zoal te vertellen heeft: "Wel staan in onze scholen helaas nog de stijve rijen banken, maar de kleintjes loopen bij hun spel in en uit, gaan achterstevoren zitten, om met de twee die achter hen zitten, samen te werken, glijden er onder om hun blokjes op te rapen, of zitten er boven op, als ze een hoogen toren maken."[64]

Ondanks de felle kritiek van mevrouw Lansen kon de methode Montessori ook binnen de kringen van sociaaldemocratische denkers nog steeds op instemming rekenen. In een van de volgende nummers diende een zekere Wibaut-Bastert mevrouw Lansen van antwoord. In haar artikel *De opvoeding- en onderwijs-methode van Dr. Maria Montessori* omschrijft de auteur de praktijken van Montessori net als "een eerste hoofdstuk van eene revolutie".[65] Wibaut-Bastert was blijkbaar aanwezig bij een van de voordrachten die Montessori in het jaar 1920 te Amsterdam had verzorgd, want ze verwees naar een specifieke uitspraak van Montessori over stilte: "Heeft het kind geleerd stilte en rythmus te hooren, dan krijgt het een afschuw van harde geluiden."[66] In tegenstelling tot mevrouw Lansen ziet Wibaut-Bastert hier toch wel heel wat voordelen in: "Loop Zondagsavonds b.v. eens door een dorpstraat langs een troepje opgeschoten jongens: luid geschreeuw en getier verbreekt al van verre de landelijke stilte, ge nadert – er gooit er een een stok voor uw voeten, wat een luid hoongelach en eenige grove aardigheden ten gevolge heeft. Neen, dat soort vroolijkheid en natuurlijkheid zijn de Montessorikinderen goddank te boven!"[67] De weldadige gevolgen van stilte kunnen volgens de auteur het best nog vergeleken worden met een verkwikkend bad. Dat stiltebad zou er dan niet alleen toe kunnen leiden dat de morele degeneratie van de aanstormende jeugd een halt wordt toegeroepen, maar zou ook een tegengewicht kunnen bieden aan de wild om zich heen grijpende verstedelijking: "Wat kan een stedeling, steeds levende in het rumoer en gewoel van een groote stad, niet snakken naar de stilte buiten, waar hij zich eens rustig kan overgeven aan

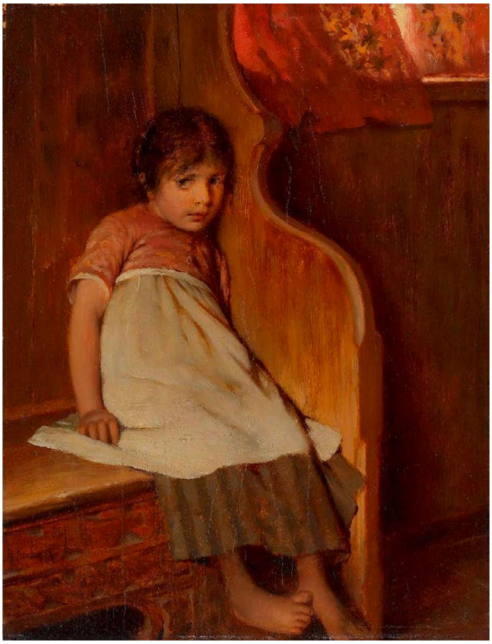
het genot van nadenken, ongehinderd door ruwe invloeden van buitenaf." En nadat de auteur mevrouw Lansen fijntjes gewezen heeft op het feit dat de paus samen met de sociaaldemocraten bij de weinigen hoorden die zich tijdens de oorlog durfden uit te spreken voor de vrede, besluit ze haar betoog met de woorden: "Wat zou de wereld er anders en beter uitzien, wanneer er meer stilte was, de goddelijke stilte, waarin de ziel groeit en stijgt naar hoogere volmaking."

Aan het begin van de twintigste eeuw dromen tal van mensen van een nieuwe wereld. Geconfronteerd met een snel veranderende maatschappij waarin steeds meer werd ingezet op mobiliteit, productiviteit en activiteit, pleitten sommigen ervoor om wat gas terug te nemen, dan wel om mensen in staat te stellen zich recht te houden in die maatschappelijke versnelling. De inzichten van Montessori over zelfopvoeding vonden in deze onzekere tijden vruchtbare grond en werden door velen in de armen gesloten, dan wel bekritiseerd. Sommigen vonden dat de zelfopvoeding inderdaad een goede manier was om de nieuwe generatie op een krachtige manier vorm te geven en in staat te stellen mee vorm te geven aan die nieuwe maatschappij. Anderen daarentegen vonden dat er teruggegrepen diende te worden naar traditionele structuren en mentale ingesteldheden.[68] En nog anderen wensten dan wel komaf te maken met bepaalde oude regimes, maar deden dat vooral vanuit de idee dat de maatschappelijke moderniteit een andere, meer sociale, wending moest krijgen.[69] In het scherp krijgen van de nieuwe dan wel oude wereld waar van werd gedroomd, valt het op dat vele auteurs in het bijzonder teruggrepen naar de ideeën van Maria Montessori om hun opvattingen te kristalliseren. De stilteoefeningen leken bij uitstek een geschikt middel te zijn om het lezerspubliek dat men voor ogen had te overtuigen van de wenselijkheid en noodzakelijkheid van de nieuwe (oude) wereld die men tot leven wilde wekken (nieuw leven wilde inblazen). De instrumentalisering en pedagogisering van stilte die met het werk van Montessori een nieuwe fase had bereikt, kreeg op deze manier een nog grotere weerklank.

HOOFDSTUK 3

Het stille kind en het luide zelf

Wie in het onderwijs staat, kinderen heeft of de kinderen van zijn of haar broer of zus heeft bestudeerd wanneer ze op twee- of driejarige leeftijd op een feestje toekomen, die zal ze ongetwijfeld kennen: de kleuters en peuters die zich dralend aan de rok of broek van mama of papa vastklampen, de kinderen die schoorvoetend, met bevende handen en een lichte krak in de stem vooraan in de klas een versje opzeggen, of de jongeren die liever de kat uit de



Het verlegen meisje door de Duitse kunstenaar Hermann Kaulbach © Wikimedia Commons

boom kijken dan zich bij een eerste kennismaking direct als haantje-de-voorste te profileren. Hoewel het zeker niet zo is dat kinderen die we als verlegen, timide, bedeesd of schuchter omschrijven sowieso gekenmerkt worden door een eerder teruggetrokken en stille houding, lijkt het erop dat we verlegenheid toch op een vrij intuïtieve manier met stilte associëren.[1]

Verlegen kinderen of volwassenen zijn dan mensen die zich minder geneigd – of eerder geremd – voelen om in publieke situaties het hoge woord te voeren, op een zelfverzekerde manier de ander weten te overtuigen van hun eigen gelijk of probleemloos iemand anders hun liefde verklaren. In vele gevallen lijkt stilte voor verlegen mensen wel een tweede natuur te zijn; iets waar ze vaak ook wel een erg ambivalente verhouding mee hebben. Enerzijds is de stilte hun bijna op het lijf geschreven en kenmerkt ze voor een groot deel wie ze zijn. Anderzijds is het ook heel vaak net wat ze verafschuwen en wat ze veel liever zouden inruilen voor een meer *aplombe* en zelfverzekerde houding.

1. Stilte en verlegenheid

Wie zich verdiept in de levens van verlegen mensen of geïnteresseerd raakt in hun geschiedenis, komt stilte niet alleen tegen als een kenmerk – of zoals het in de loop van de twintigste eeuw steeds meer werd omschreven: als een symptoom – van verlegenheid. In een aantal teksten van het begin van de twintigste eeuw wordt de stilte ook aangehaald als verklarende factor voor het ontstaan van verlegen karakters. Een mooi voorbeeld daarvan is te vinden in het tijdschrift *La Nouvelle Education*. De vernieuwingsgezindheid van het tijdschrift spat de lezer vanaf de voorpagina onmiddellijk in het gezicht: “Onze vereniging heeft tot doel alle opvoeders samen te brengen die vastbesloten zijn om de persoonlijke activiteit van kinderen in Frankrijk te promoten, zowel op school als in het gezin.”[2] In lijn met de reformpedagogische stromingen van het begin van de twintigste eeuw richtte *La Nouvelle Education* zich dus op het transformeren van de pedagogische methodes teneinde zo veel als mogelijk de activiteit van het kind te promotoren, stimuleren en mee mogelijk te maken. Zo zoomde het openingsartikel van het 39ste nummer van het tijdschrift (1925) in op het belang van groepswerk in het onderwijs. De auteur van het stuk was een zekere Gouin, onderwijzer in de hogere jaren

van een lagere school in Lamballe (Bretagne). Van bij de start van het stuk trok hij enorm van leer tegen de nefaste gevolgen van studieuze stilte. De nog steeds wijdverspreide studiepraktijken waarbij leerlingen op individuele basis én in complete stilte de lessen herhaalden en inoefenden, kon op geen enkele bijval rekenen. De kop van Jut waren in het bijzonder de surveillanten: "De gebruikelijke houding van de surveillant is die van een man die het, het koste wat het wil, stil wil maken. Geen gefluister, of andere afleidingen! Enkel rust, hoogstens het gezoem van een vlieg; zo niet snelt een arsenaal aan straffen te hulp! Ik ken zo'n folteraar die zelfs niet toelaat dat men spreekt met de lippen zonder geluid voort te brengen."[3]

De schets die Gouin daarna geeft van de gevolgen van de tirannieke stilte die heerst in de studiezalen van veel Franse scholen laat zich lezen als een echte steppingstone-theorie. De stille studietijd zorgt ervoor dat kinderen enkel en alleen rekenen op zichzelf, dat ze zich als het ware opsluiten in een cel en geen enkele neiging vertonen om bij iemand anders te rade te gaan. Het is dan ook niet meer dan een logisch gevolg wanneer men vaststelt dat kinderen na verloop van tijd lui worden, geen enkele nieuwsgierigheid meer aan de dag leggen, hun taken verwaarlozen en uiteindelijk ten prooi vallen aan stilzwijgendheid en verlegenheid:

> We sluiten de kinderen op in een ivoren toren waar ze voor eeuwig gevangen zijn. Gevangen door stilte en verlegenheid. Als we ze ondervragen, zwijgen ze of stotteren ze, onmiddellijk klaar om anderen aan het woord te laten … onze studenten hebben geen zelfvertrouwen … we produceren en masse kleine graantjes waaruit later talloze mensen zullen worden geboren die niets durven.[4]

Volgens Gouin droegen trouwens niet alleen kinderen de sporen van een al te stringente stilte op school, ook later nog, wanneer ze eenmaal volwassen waren, lieten de sporen zich maar al te tastbaar voelen. De voorbeelden waren legio. Denk maar, aldus Gouin, aan hoeveel volwassenen er niet noodgedwongen moeten afstappen aan de eindhalte van hun trein- of busrit omdat ze er niet in slaagden op de plek waar ze eigenlijk wilden afstappen de deur te openen en ook te verlegen waren om hulp te vragen aan medepassagiers. En dan waren er ook nog die ontelbare volwassenen voor wie publieke telefooncabines een nachtmerrie waren; volwassenen die misschien wel perfect op de hoogte waren van het technisch functioneren van de telefoon, maar die de nieuwe technologie niet praktisch konden gebruiken en bij wie het ook

helemaal niet in hun hoofd opkwam om aan een toevallige passant hulp te vragen.[5] Stilte en aangeleerde hulpeloosheid waren voor Gouin dan ook twee handen op een buik.

Volgens Gouin werden er op deze manier ongelooflijk veel kwaliteiten en competenties van mensen verspild, niet omdat ze te ijdel zouden zijn, maar omdat de dominante schoolcultuur een goede kweekbodem was voor verlegen karakters. De oplossing van Gouin bestond erin dat hij het groepswerk wou promoten. Eerder dan kinderen gewoon te laten worden aan individuele arbeid, dienden de scholen in te zetten op het laten samenwerken van kinderen. De blootstelling aan ideeën van anderen, de noodzaak om samen op zoek te gaan naar een bepaald antwoord op een vraag, het onderling discussiëren over bepaalde thema's zouden het kind omtoveren tot een sociaal individu dat niet bang was om raad te vragen bij iemand anders. Het vaak aangehaalde tegenargument voor groepswerk, namelijk dat het kopieergedrag in de hand zou werken, werd door Gouin vakkundig onderuitgehaald. Net de cultuur van stilte die heerste in zovele scholen werkte het kopieergedrag van kinderen in de hand, want net om de tuchtsancties van de meester te vermijden penden ze opdrachten over en kopieerden ze cijferoefeningen. Ook hier kon groepswerk dus soelaas bieden, want iedereen wist toch hoe nefast het kopieergedrag was voor het stimuleren van "la culture intellectuelle".

2. Dictees, examenvragen en observatielessen: de alomtegenwoordigheid van verlegen kinderen in de klas

Gouin was zeker niet de eerste Fransman of -vrouw die met een zeker dedain over verlegenheid en verlegen mensen schreef. Tijdens een van de warme zomermaanden van het jaar 1895 verscheen er bijvoorbeeld in het Franse pedagogische tijdschrift *L'ami de l'enfance* een bondig stuk over verlegenheid. Naast een oproep aan de Franse spoorwegen om beter te controleren op de reductietarieven voor kleuteronderwijzeressen, de publicatie van verschillende brei-, lees-, schrijf- en rekenoefeningen en een toelichting over een spel met abrikozenpitten beschrijft een zekere Marie Koenig in een zogenaamde *leçon d'observation* hoe men volgens haar het best verlegen gevoelens bij kinderen

aanpakt. Ze maakt hiervoor, net zoals ze dat voor haar andere observatielesjes deed, gebruik van de denkbeeldige figuur Jacques.

Jacques is een fiere en zelfverzekerde jongen die ook een klein zusje heeft: een meisje met prachtig krullend haar dat eruitziet als een schattig popje. Op een dag zong Jacques het lied *Où t'en vas tu, soldat de France?*. En nadat Jacques het liedje uit volle borst had gezongen, riep zijn mama zijn kleine zusje erbij. Of zij ook eens een liedje te berde zou willen brengen? Het kleine meisje dacht er duidelijk helemaal anders over want onmiddellijk verstopte ze haar kin in haar schort en begon hartstochtelijk te huilen. Waarom, zo vraag Koenig zich in het stukje af, begint het zusje van Jacques nu zo hartstochtelijk te huilen? "Het komt door haar verlegenheid." Het vervolg van het tekstje beschrijft hoe de mama het zusje alsnog ervan overtuigt om iets te zingen: eerst zegt ze haar dat het hun een enorm plezier zou doen om haar te horen zingen. Het meisje heft hierop het hoofd, maar is nog steeds duidelijk geëmotioneerd. Daarop vraagt de mama aan Jacques om nog een keer het goede voorbeeld te tonen en haar op die manier aan te moedigen hetzelfde te doen. Uiteindelijk verheft ook het meisje haar stem, al blijft het schoorvoetend: ze houdt haar mondje op een schattige manier gesloten en eerder dan te zingen neuriet ze op de tonen van het liedje. Helemaal op het einde van haar bijdrage benadrukt Koenig de moraal van het verhaal: wie op een goede manier met verlegenheid en verlegen kinderen wil omgaan, moet hun helpen om de verlegenheid te overwinnen.[6]

Naast Gouin en Marie Koenig waren er nog vele andere onderwijzers die zich rond 1900 publiekelijk zorgen maakten over het gedrag van verlegen kinderen. Verlegenheid werd in de tweede helft van de negentiende eeuw geregeld aangestipt als een belangrijk aandachtspunt en dit zowel in officiële handboeken voor onderwijzers en kleuterleidsters als in specifieke pedagogische praktijken voor leerlingen zelf. Zo wees Th. Braun rond 1860 in het tweede deel van zijn handleiding voor verzorgsters die werkzaam waren in de zogenaamde *jardins d'enfants en écoles gardiennes* op de enorme indruk die de eerste schooldag op jonge kinderen naliet; een indruk die hij omschreef als "timidité": "Wanneer het kind voor het eerst naar school gaat is het meestal verlegen."[7] Die verlegenheid was volgens de auteur vooral het gevolg van het sombere beeld van de school dat onvoorzichtige ouders schetsten aan kleine kinderen als deze weer eens iets stouts hadden gedaan. Hoe vaak had hij een moeder wel niet als volgt horen dreigen wanneer het kind zich niet aan bepaalde regels had gehouden: "Wacht maar tot je naar school gaat! Daar zal

men je wel temmen", of nog: "Als je niet braaf bent, dan zeg ik het aan de onderwijzer die zijn stok zal gebruiken en zijn donkere kast zal laten zien."[8] Volgens Braun was dé eerste en belangrijkste taak van de onderwijzer dan ook om die verschrikkelijke doembeelden weg te werken en de nieuwe verlegen leerlingen op hun gemak te stellen.

Verlegenheid was niet alleen iets waar sommige nieuwe leerlingen mee te maken kregen wanneer ze voor het eerst onder de grote schoolpoort doorliepen. Ook de meer ervaren leerlingen kregen met verlegenheid te maken, en dat op uiteenlopende manieren. Vele leerlingen die schoolliepen in Frankrijk bijvoorbeeld konden niet aan verlegenheid onderuit bij het correct leren schrijven. In het wijdverspreide en frequent gebruikte dicteehandboek van de Franse pedagoog Charles Defodon was een van de 177 voorbeeldoefeningen gewijd aan verlegenheid. Aan de hand van oefening nr. 124 van zijn *Cours de dictées adaptées à la grammaire des écoles primaires* werden wellicht honderdduizenden Franse kinderen gevraagd om de volgende zinnen correct neer te pennen:

> Assurément, mes chers enfants, il n'y a pas, à votre âge, de défaut plus choquant que cet aplomb imperturbable dont certains gens de ma connaissance ne sont pas absolument exempts, et qui fait que, quels que soient le mérite, lâge et la position des personnes auxquelles ils ont affaire, ils n'ont pas même l'idée de leur témoigner les moindres égards nu la moindre déférence. Assurément, je préfère de beaucoup à une pareille outrecuidance tous les inconvénients de la timidité, quelque fâcheux qu'ils puissant être. Mais la timidité n'en est pas moins un défaut, un défaut qui tient à une erreur de jugement, à une fausse opinion qu'on a de soi-même.[9]

Voor de negentiende-eeuwse samensteller van de Franse verzameling oefendictees was verlegenheid dan wel te verkiezen boven een schalks en onrespectvol karakter, het bleef ondanks alles een "défaut", een tekort dat op de een of andere manier het best diende te worden weggewerkt. Of de Franse leerlingen deze zinnen correct konden neerpennen en welke indruk de expliciete visie op verlegenheid op de kinderlijke geesten naliet, valt moeilijk nog te achterhalen. Feit is wel dat verlegen gedrag zich in de pedagogische pers van rond 1900 een plek heeft weten toe te kennen naast ander ongewenst gedrag. Zo publiceerde het tijdschrift *L'école et la famille. Journal d'éducation, d'instruction et de récréation* een bijdrage waarin verlegenheid opnieuw als een tekort werd

afgeschilderd en men zich hardop afvroeg hoe men het tekort, vooral bij meisjes dan, het beste kon bestrijden.[10] Het beeld dat in dit artikel van verlegen kinderen werd geschetst, was niet al te fraai. Verlegenheid was een zwakte die veroorzaakt werd door een gebrek aan durf en zelfvertrouwen en die zich uitte in het zich niet durven blootstellen aan de blik van anderen. De nefaste gevolgen van verlegenheid waren legio: talenten werden onbenut gelaten, verlegen mensen waren veroordeeld tot een middelmatig bestaan, hun capaciteit om te handelen werd onderuitgehaald en velen onder hen vielen ten prooi aan alcoholisme: “De timide man, die de betreurenswaardige gevolgen van zijn zwakte kent, neemt zijn toevlucht tot alcohol om lef te krijgen; een verlegen kapitein bijvoorbeeld neemt zijn toevlucht tot dit genotsmiddel voordat hij door een generaal wordt geïnspecteerd; een verlegen redenaar drinkt maar al te graag wat wijn voordat hij het woord neemt; een verlegen acteur gebruikt alcoholische dranken om zijn plankenkoorts te bestrijden.”[11]

Dat verlegenheid rond 1900 een netelig onderwerp was geworden dat bij vele pedagogen alarmbellen deed afgaan, mag ook blijken uit het feit dat verlegen kinderen onderwerp uitmaakten van de examenvragen die aan nieuwe generaties leerkrachten werden voorgelegd. In het jaar 1907 bijvoorbeeld kregen de kandidaat-leerkrachten de raad om zich alvast goed op het examen voor te bereiden door na te denken over twee belangrijke vragen met betrekking tot de persoonlijkheid en het karakter van leerlingen. De eerste vraag luidde als volgt: welke zijn volgens u de belangrijkste oorzaken van verveling bij leerlingen en welke remedies kan de onderwijzer bedenken? Het tweede onderwerp dat de kandidaat-leerkrachten voorgeschoteld kregen, had te maken met verlegenheid: “Ben je van mening dat de meester altijd moet reageren tegen de verlegenheid waarmee sommige van zijn studenten worden geplaagd? Wanneer is dit volgens u nodig en geef in die gevallen aan met welke middelen men verlegenheid kan bestrijden.”[12] Hoewel de tekst aan de nieuwe generatie leerkrachten duidelijk maakte dat verlegenheid niet altijd een probleem diende te zijn, werd de nadruk toch vooral gelegd op het feit dat verlegen mensen leden aan een zwakte van de wil en dat “verlegenheid altijd een imperfectie was, zelfs wanneer het ging om een lichte vorm”.[13]

De hier aangehaalde Franse voorbeelden zouden makkelijk tot verkeerde conclusies kunnen leiden. Ze zouden bijvoorbeeld kunnen laten uitschijnen dat de problematisering van verlegenheid – het beschrijven van verlegenheid aan de hand van woorden zoals “probleem,” “tekort,” “zwakte” of “handicap” – zich enkel voordeed in de Franse context. Of ook dat de problematisering

van verlegenheid losstond van de eigenlijke gevoelens van verlegen mensen en aan hen werd opgelegd. En tot slot: men zou uit de hierboven aangehaalde citaten kunnen afleiden dat de problematisering van verlegenheid zich slechts heeft gemanifesteerd in de tweede helft van de negentiende eeuw. Geen van deze analyses kan echter worden aangehouden. Dat blijkt althans uit het Nederlandse autobiografische verhaal van een verlegen man dat in de achttiende eeuw werd gepubliceerd, alsook uit de negentiende-eeuwse teksten over verlegenheid van Nederlandse religieus geïnspireerde schrijvers.

3. De stem van een achttiende-eeuwse Timidus: "Ik ben niet gek!"

In het achttiende-eeuwse Nederlandse tijdschrift *De onderzoeker* bijvoorbeeld verschenen er in het jaar 1772 twee boeiende artikelen over beschroomdheid. In het eerste artikel, dat op 6 januari 1772 van de pers kwam, vertrekt de anonieme auteur van de vaststelling dat er mensen zijn die ongelooflijk getalenteerd zijn, maar bevangen raken door een nietsontziende verlegenheid als ze omgeven worden door gezelschap. De beschroomdheid wordt er omschreven als een "wezenlijk gebrek" en dat in een drietal opzichten.[14]

De verlegenheid zorgt er eerst en vooral voor dat men niet kan genieten van gezelschap. Samenzijn met anderen staat voor het verlegen individu gelijk aan een pijnbank – zowel geestelijk als lichamelijk. Het gebrekkige karakter van verlegenheid hangt niet enkel samen met de schrik voor gezelschap. Het heeft ook te maken met de vooroordelen die gekoppeld zijn aan het feit dat men niet durft te praten *en plein public*: "De man spreekt niet," aldus denken vele mensen volgens de schrijver, "bygevolg hij weet niets te zeggen, bygevolg hy is een botterik, een zot."[15] Verlegen mensen werden blijkbaar, aldus deze schrijver, op een hoop gegooid met gekken en waanzinnigen, net omdat ze zich hulden in stilzwijgen, dan wel omdat ze zich op zo'n manier uitdrukten dat wat ze vertelden als raaskallerij werd beschouwd. Een derde manier waarop verlegenheid iemand in gebreke stelde had volgens de auteur te maken met het feit dat het een man of vrouw ervan weerhield om bepaalde zaken te ondernemen. Verlegen mensen durfden het bijvoorbeeld niet aan om iemand ten huwelijk te vragen. De oorzaak van verlegenheid legt de auteur van het

stuk in een manke opvoeding die resulteert in een "gebrek van wereld".[16] Veel verlegen mensen komen uit een gezin waarin de kinderen continu werden berispt, bekritiseerd en bekeven. Of het ging om kinderen wiens ouders ongelooflijk beschermend waren en die hun nageslacht in een kamer opsloten of afschermden van contact met andere mensen. Het mocht dan ook niemand verwonderen, aldus de auteur, dat deze kinderen andere mensen als "schrikkelijke wezens" beschouwde.

Enkele maanden later, in mei 1772, publiceerde *De onderzoeker* een autobiografische tekst van een man die de auteur van het stuk over beschroomdheid ongelooflijk dankbaar was. Het stuk was ondertekend door een zekere Timidus, een veertigjarige man die zichzelf op een ongelooflijke manier had herkend in de tekst over beschroomdheid. In de loop der jaren was hij ervan overtuigd geraakt dat hij een zot was, en dat anderen hem ook op die manier bekeken.[17] De tekst uit *De onderzoeker* had er hem op gewezen dat hij helemaal niet zot was, dat zijn gedrag niet voortvloeide uit een gebrek aan bepaalde vermogens, maar het gevolg was van een verregaande beschroomdheid. In de tekst, zo stelde Timidus, deed hij voor het eerst verslag van zijn toestand en levensloop, iets wat hij nog nooit had durven doen in een mondeling gesprek met iemand "want als ik meer dan ja of nee zeggen moet, kryg ik ene kleur tot agter myne oren. Maar het papier kan niet blozen".[18] Timidus was van rijke komaf. Zijn ouders beschikten over een aanzienlijk kapitaal en hielden er een zeer strenge opvoedingsstijl op na: "om den geringsten misslag werd ik begrauwd, bekeven, geslagen of opgesloten".[19] Of hij nu iets zei of stil was, continu werd hij berispt: "dan zat ik scheef op myn stoel, dan bukte ik te veel, dan hield ik de schouders te hoog; op enen andere tyd moest ik staan wanneer ik zat, of zitten wanneer ik stond."[20] Van zijn ouders mocht hij niet naar school omdat hij daar enkel met kwade zaken in contact zou komen en dus werd Timidus toevertrouwd aan een privéleerkracht. Op twintigjarige leeftijd stuurden zijn ouders hem dan toch naar de academie. Net zoals de andere jongens van zijn leeftijd kwam hij bij een hospice terecht. Zijn medestudenten kregen al snel door dat er met Timidus gesold kon worden en troepten met twintig à dertig rond hem samen "als rond een gek, een vreemd beest of dronken man".[21] In een poging om zich van de pestkoppen te ontdoen sloot Timidus zich op in zijn kamer, maar ook hier bleef hij niet veilig. Een acht- of negental kwelgeesten kwam hem opzoeken om hem te ontgroenen. Hij probeerde hun nog gunstig te stemmen door à volonté wijn te schenken. Het mocht allemaal niet baten. Integendeel, de drank maakte

de jongens wellustig en op een bepaald moment sleurden ze hem bij zijn haar naar buiten terwijl ze riepen: “Hij moet meer naar moye mie toe.” Daarna besluit Timidus zijn autobiografische tekst met een oproep aan vaders en moeders om “zorg te dragen van hunne Kinderen in derzelver Kindschheid niet te onderdrukken, en in hun den geest uit te blusschen”.[22]

In de achttiende-eeuwse tekst van Timidus wordt beschroomdheid duidelijk als een probleem omschreven. Het is iets dat wringt, dat ervoor zorgt dat iemand zich niet helemaal goed in zijn vel voelt, waardoor een persoon zich als verschillend van anderen ervaart. De bronnen die gewag maken van verlegenheid aan het einde van de achttiende en het begin van de negentiende eeuw tonen echter ook nog een ander beeld. Eén waarbij verlegenheid als een positieve en gelauwerde menselijke eigenschap naar voren werd geschoven. Zo contrasteert een anonieme auteur in het jaar 1828 de verlegenheid met frivoliteit. Die laatste eigenschap staat symbool voor een zekere leegheid, een gebrek aan ideeën en oppervlakkigheid. Wie verlegen is, die heeft daarentegen veel te bieden. Het gaat om iemand waarop men kan rekenen: “Dans l’enfance, la timidité annonce toujours un bon naturel. Celui qui ne doute de rien, n’a rien en effet dans l’âme et ne soupçonne rien.”[23]

Dezelfde positieve houding ten aanzien van verlegenheid vinden we terug in het stuk *On being disgusted with bashfulness in boys* van de Engelse auteur Vicesimus Knox uit 1823. Knox maakt gebruik van een natuurmetafoor om zijn punt te maken. Hij verwijst naar een jonge vogel die het nest pas verlaat op het moment dat zijn verenpak voldoende ontwikkeld is, alsook naar een knop van een bloem die zich pas ontvouwt wanneer deze voldoende ontwikkeld is. Een gelijkaardig iets, aldus Vicesimus Knox, vindt plaats bij de ontwikkeling van kinderen. “Yet, it is stigmatized with the odious name of shyness and sheepishness, and many parents appear more solicitous to divest their children of it, than to furnish them with any grace, virtue, or accomplishment.”[24] Die stigmatisering van een perfect normaal gegeven is voor Knox onbegrijpelijk temeer omdat de verlegenheid net een belangrijke fase is in de ontwikkeling van mensen: “All who are to excell in the future, must devote a previous time to discipline. He who would one day speak, must first listen.”[25] De neiging van ouders om hun kinderen net niet verlegen te laten zijn, leidt ertoe dat “we commonly meet with forward young men, who overpower all around them with noise, who are incapable of rational conversation, who are avoided by all sensible persons, and who associate with the only characters who can enjoy their company, gamesters, horse-jockeys, phaeton-drivers, drunkards, and debauchees”.[26]

Ondanks het feit dat een aantal auteurs verlegenheid omschreven als een lovenswaardige karaktereigenschap die men zeker gedurende de kindertijd diende te respecteren, waren er toch zeker ook al stemmen terug te vinden die verlegenheid als een probleem omschreven. Een voorbeeld hiervan vinden we terug in de vroegnegentiende-eeuwse brieven van Earl Chesterfield aan zijn zoon. Voor de vader was bescheidenheid een ongelooflijk mooie deugd. Mannen die altijd en overal commando's uitdeelden en gedurig de lofzang over zichzelf afstaken, waren niet te vertrouwen. Tezelfdertijd riep de vader zijn zoon op om geen verlegen karakter te ontwikkelen. Die *awkward bashfulness* was absoluut te vermijden, want "one ought to know how to come into a room, speak to people, and answer them, without being out of countenance, or without embarrassment … a gentleman, who is used to the world, comes into company with a graceful and proper assurance, speaks even to people he does not know without embarrassment, and in a natural and easy manner. This is called usage of the world, and good breeding".[27]

4. Van goede en kwade naar normale en abnormale verlegenheid

Tot aan het einde van de negentiende eeuw lijkt er zich binnen de westerse landen een discours te hebben ontwikkeld over verlegenheid waarin zowel plaats was voor de positieve als de negatieve kanten ervan.[28] Zeker binnen de meer religieus getinte schrijverskringen kon verlegenheid op nogal wat instemming rekenen. Dat blijkt althans uit een Nederlands essay over timiditeit dat door twee verschillende auteurs met een tijdverschil van ongeveer twintig jaar op exact dezelfde manier werd gepubliceerd. De eerste publicatie van de tekst stamt uit 1848 en is van de hand van Elberts. Het gaat om een lezing die Elberts voor een religieus genootschap hield en waarin hij van wal steekt met de stelling dat verlegenheid een onderwerp is dat het absoluut verdient om bestudeerd te worden. Een onlosmakelijk onderdeel van de theologie is namelijk de antropologie en deze wetenschapsdiscipline stelt zich nu eenmaal tot doel om "de verschijnselen in de menschenwereld, zoo veel mogelijk, één voor één in het oog te vatten".[29] Iedereen is volgens de auteur van het stuk welbekend met de verlegenheid. De vertoningsvormen ervan

komen dan ook veelvuldig voor. En of men het nu heeft over bedeesdheid, bloodheid, beschroomdheid, schuchterheid, schuwheid of bescheidenheid, telkens gaat het in essentie om gedrag dat de kenmerken draagt van verlegenheid: “de linksche daad, het verwarde woord, het bedeesde oog, dat overal een uitweg schijnt te zoeken; de verlegen houding, dat rusteloos bewegen van hand of van voet, dat telkens aannemen van zekere positie en dat gedurig ook weer verlaten van de eens genomene stelling.”[30]

Na het behandelen van het wezen van verlegenheid – Elberts legt daarbij vooral de nadruk op het verschil met vreesachtigheid – komen de oorzaken van verlegenheid aan bod. In eerste instantie buigt de auteur zich over de relatie met de misdaad. Hoewel het inderdaad zo is dat het begaan van een misdaad tot verlegen gedrag kan leiden, mag men zeker niet concluderen dat dit altijd het geval is, noch dat alle verlegen mensen misdadigers zijn. Ook de link met de opvoeding is volgens de auteur niet eenduidig. Wie groot wordt gebracht in een gezin dat zich ver houdt van alle maatschappelijk gedruis, heeft weliswaar meer kans om een verlegen persoonlijkheid te ontwikkelen, er bestaan echter ook uitzonderingen op deze regel. De echte oorzaken van verlegenheid moeten volgens de auteur dan ook op een dieperliggend niveau worden gezocht, namelijk bij een te grote eigenliefde. In tegenstelling tot wat men intuïtief over verlegen mensen denkt, ziet een verlegen persoon zichzelf te graag. Hij of zij ziet zichzelf zo graag dat de minste geringste vorm van kritiek als een enorme mokerslag aankomt. Het beeld dat de auteur gebruikt om dit toe te lichten zal wellicht niemand verwonderen: hij vergelijkt de verlegen persoon met een slak:

> De gevoeligheid is boven mate opgewekt. Even als de slak hare voelhorens bij het minste gevaar terugtrekt en in hare schulp kruipt, zich daar als in eene veilige verschansing, verbergt, zoo waagt de timide niet zich bloot te geven, uit vrees van gekwetst te worden. Zijn eigenliefde is zoo gevoelig, dat de minste aanraking haar zeer doet. – Zoo hij iets sprak en het werd eens niet aangehoord, of niet goedgekeurd of men merkte, dat hij een bok had geschoten in plaats van een hert; Vreesselijk ongeluk! De gedachte alleen is genoeg hem zijn schelpenhuis niet te doen verlaten of, zoo hij dit voor een oogenblik had gewaagd, – hem weder spoedig naar binnen te jagen.[31]

Net deze dieperliggende oorzaak van verlegenheid – de slakachtige eigenliefde – zorgt er volgens Elbers voor dat deze kan overhellen naar een goede dan wel

een kwade zijde. De goede zijde van verlegenheid betreft het feit dat ze mensen aanzet tot bescheidenheid. Het is namelijk de verlegenheid die de mens aanspoort om zichzelf te zien inclusief zijn of haar gebreken, zwakheden en onwetendheden; ze zorgt ervoor dat men niet naast zijn schoenen gaat lopen; en vooral: ze is een onmisbare compagnon de route voor de onstuimige jeugd. Verlegenheid is vooral in deze periode volgens Elberts het best te vergelijken met de leibanden die ouders gebruiken om hun kinderen te leren lopen. Zodra men heeft leren lopen dienen deze natuurlijk tot niets meer, maar op het moment van het leren lopen zijn ze onontbeerlijk. Zo vergaat het ook de verlegenheid. Zonder de verlegenheid zou het veel jongeren heel slecht vergaan:

> Keert, dagen der onbezonnen jeugd, voor onzen geest thans weder! Wanneer verleiding lokte, de drift bruischte, vaderraad vergeten was, de stem der godsdienst zweeg, het hart voor iederen indruk open stond, de verbeelding haar rozenkleurig licht wierp over de dingen van rondomme, alles nog wankelde, alle krachten nog gistten, als in den ongevormden chaos, – toen waart hij het wel, schaamte en schroom, die ons, onbewust, met uwe geheimzinnige kracht van veel terughield, voor veel bewaarde, tegen veel beschermde, hetwelk anders den ligtzinnige het pad naar zijne bestemming ligt had kunnen doen misloopen.[32]

Maar de eigenliefde die ten grondslag ligt aan de verlegenheid kan ook naar de kant van het kwade overhellen en dan kan die timiditeit een ware plaag, een juk of een nachtmerrie worden. Verlegenheid is dan ook niet alleen een goddelijk middel dat de mens het juiste pad moet tonen; het kan zich ook heel goed ontwikkelen tot een elfde Egyptische plaag en net zoals miljoenen kikkers, eindeloze zwermen sprinkhanen, besmettelijke huidzweren en ondoorzichtbare duisternis het leven van een mens of zelfs een volk in gevaar brengen.

De Bijbelse toon die Elberts aanslaat bij zijn beschrijvingen van verlegenheid staat in schril contrast met de pathologische kleur die de woorden van Edgar en Lucie Bérillon aannemen wanneer ze het aan het begin van de twintigste eeuw in hun publieke lezingen of artikelen hadden over *la timidité*. Het was Edgard Bérillon die in 1895 het thema aansneed in een lezing aan het Institut Psycho-pédagogique getiteld “La psychologie de l’intimidation”. In de daaropvolgende tien jaar verzamelde Bérillon in hoedanigheid van professor aan de École de Psychologie en inspecteur van de asielen voor de zogenaamde gealieneerden ontelbare observaties die zijn hypothese met betrekking tot verlegenheid alleen maar kracht hadden bijgezet. Voor Bérillon

stond het onomstootbaar vast dat de emotionele toestand waarvan men de verschijningsvorm samenvatte met het woord 'verlegenheid' niets anders was dan een toestand van hypnose.[33]

De gelijkenissen tussen verlegen mensen en mensen die in een experimentele conditie in een hypnosetoestand werden gebracht, waren voor Bérillon onmiskenbaar.[34] Net zoals dat het geval was bij gehypnotiseerden manifesteerde verlegenheid zich ook als een gedeeltelijke of totale inhibitie van lichamelijke en/of geestelijke capaciteiten: bepaalde lichaamsdelen kunnen niet meer tot activiteit worden aangespoord, men kan niet meer spreken of denken. In beide gevallen zijn er andere mensen nodig om de hypnosetoestand op te wekken. Ook dat was voor Bérillon een duidelijk teken dat verlegenheid en hypnose verwant waren en hij besloot dan ook stellig dat de wereld voor verlegen mensen volledig werd bevolkt door hypnotiseurs. Net zoals mensen verschillen wat betreft hun gevoeligheid om gehypnotiseerd te worden, aldus Bérillon, verschilden mensen op het vlak van hun gevoeligheid voor verlegenheid. Die verschillen noopten Bérillon om een belangrijk onderscheid te introduceren, namelijk dat tussen de normale of accidentele en de pathologische of chronische verlegenheid. In zekere zin hoorde verlegenheid bij het leven; zeker bij dat van jongeren. Het betrof een levensfase die bij een normale ontwikkeling vanzelf overging. Cruciaal bij die normale verlegenheid was dat het ging om verlegen gevoelens die te rechtvaardigen waren. Gevoelens dus die zich manifesteerden in situaties waarbij men zich inderdaad verlegen mocht en kon voelen. Denk bijvoorbeeld, aldus Bérillon, aan het blootgesteld worden aan een groot publiek of plots tegenover een hooggeplaatst iemand komen te staan. Deze normale verlegenheid werd dan wel als normaal bestempeld door Bérillon, de manier waarop hij erover schreef liet toch ook uitschijnen dat het om een kenmerk ging dat sowieso overwonnen moest worden: verlegenheid was een tekort, het resultaat van een wil die niet voldoende was ontwikkeld.[35]

Helemaal anders werd het wanneer iemand zich verlegen gedroeg zonder dat daar eigenlijk een concrete aanleiding voor was. Dit vormde werkelijk een abnormale toestand. De belangrijkste aanwijzing voor deze pathologische verlegenheid waren de symptomen die opdoken wanneer de verlegen persoon nog maar dacht aan een situatie waarin hij of zij verlegen zou kunnen worden. Ook in die hypothetische situatie trad er een inhibitie van de wil op die de verschillende locomotorische dan wel mentale capaciteiten van de persoon in kwestie grondig aantastte en mogelijks kon leiden tot een veralgemeende aboulie of willoosheid. Van al deze kenmerken was het mutisme dan wel het

stotteren het meest typerend. Voor Bérillon bestond er dan ook geen enkele twijfel: onderliggend aan het stotteren lag een probleem van intimidatie. Haal een stotteraar uit de nabijheid van andere personen en je zult zien dat hij of zij direct zijn woorden terugvindt.[36]

Het onderscheid dat Bérillon maakte tussen normale en pathologische verlegenheid vond al snel navolging. Onder meer zijn zus maakte er in 1907 dankbaar gebruik van om in een reeks van drie opeenvolgende artikelen te benadrukken hoe belangrijk het wel niet was om op school voor verlegen kinderen aandacht te hebben.[37] Lucie Bérillon start haar beschrijvingen van het verlegen kind op school met een positieve noot: de situatie was niet meer zo schrijnend als een tijd daarvoor en dat had alles te maken met de veranderde opvoedingsstijl in het gezin en op school. Waar vroeger nog al te vaak de ijzeren hand heerste, had de angst in vele scholen en gezinnen plaatsgemaakt voor een meer liefdevolle houding ten aanzien van jonge kinderen. En toch mocht de aandacht van pedagogen, psychologen, onderwijzers en ouders niet verslappen: "Ook al is verlegenheid niet de ziekte van de eeuw, het is een probleem dat veel vaker voorkomt dan men denkt."[38] Zowel vanuit moreel als maatschappelijk oogpunt verdienden verlegen kinderen het om bestudeerd te worden. Enerzijds was er het individueel lijden dat de sympathie van de mensheid verdiende. Anderzijds was het nu eenmaal zo dat verlegenheid aan de basis lag van een soort maatschappelijke braindrain.

Net zoals haar broer benadrukte Lucie Bérillon dat verlegenheid in zekere zin een normaal fenomeen was. Maar ook voor Lucie Bérillon mocht die verlegen fase in het leven van de mens niet al te lang duren. Zowel in het gezin als op school diende men vooral beducht te zijn voor een opvoedingsklimaat dat te streng was. Waar te streng werd opgevoed, waar te strikte regels werden gehanteerd en de hiërarchie tussen ouders en kinderen dan wel meesters en leerlingen te rigide was, werd een voedingsbodem gecreëerd waar verlegenheid welig kon tieren. Ze verwees hierbij naar de opvattingen van een zekere Damaglou. Deze dokter uit Caïro hield er de stelling op na dat verlegenheid een endemische ziekte was in de oosterse wereld. Landen zoals Turkije en Egypte kenden een enorm grote prevalentie van verlegenheid en dat mocht niet verwonderen, gezien de autoritaire verhoudingen die daar heersten tussen de verschillende generaties: "Kenmerkend voor de Oosterse mentaliteit," aldus Damaglou in een artikel getiteld "La timidité en orient", "is dat jonge mensen een absolute stilte bewaren tegenover oude mensen, vaders, leraren, en dat als een teken van respect. Zo is elk gezinshoofd in zijn huisgezin een

kleine heer, een kleine tiran."[39] In tegenstelling tot de situatie in vele oosterse landen was de situatie er in het Westen veel beter aan toe. De hardhandige aanpak had men op school en in het gezin grotendeels achter zich gelaten. En toch diende men bij de behandeling van verlegenheid nog steeds aandacht te besteden aan de onderwijscultuur. Een van de problemen namelijk was dat de te grote eigenliefde waar veel verlegen kinderen aan leden net veroorzaakt werd door de te grote nadruk die werd gelegd op het behalen van goede punten. Net door hier zoveel belang aan te hechten creëerde men een voedingsbodem voor verlegenheid.[40]

5. Het sociaal-darwinisme en de luidruchtige strijd om het bestaan

Voor Lucie Bérillon was het overduidelijk: in tegenstelling tot vroeger waren er weliswaar veel minder kinderen die zich ontwikkelden tot pathologisch-verlegen individuen, maar net hierdoor moest men méér aandacht voor verlegen kinderen hebben. Hun minderheidspositie bracht namelijk met zich mee dat ze het moeilijk kregen in de strijd om het bestaan, *the struggle for life.*[41] Het was deze verwijzing naar de strijd voor het bestaan die een belangrijk aandeel had in de transformatie van het spreken over verlegenheid in termen van goed en kwaad naar normaal en abnormaal.

Nadat de Engelse evolutionaire bioloog Charles Darwin zijn theorieën over *the survival of the fittest*, de natuurlijke selectie en *the struggle for life* rond 1850 te boek had gesteld, zien verschillende publicaties het licht waarin de darwinistische ideeën op sociale fenomenen worden toegepast.[42] Een van deze fenomenen was verlegenheid.[43] Bekeken vanuit het perspectief van het sociaal-darwinisme verbleekten alle mogelijke voordelen die men tot dan toe aan verlegenheid had gekoppeld. Zo minimaliseerde de Franse dokter Jadwiga Szejko in zijn bespreking van verlegenheid de artistieke voordelen die soms met deze gemoedstoestand in verband werden gebracht.[44] In de strijd om het leven was het maar enkelen gegeven om van hun kunstzinnigheid te leven. Het overgrote deel van de verlegen mensen ondervond enkel nadelen van hun verlegen gedrag. In een wereld waarin de zwakke overtroefd en na verloop van tijd uitgeselecteerd werd was geen plaats meer voor verlegenheid. Of beter gesteld:

in een wereld waarin de toekomst enkel was weggelegd voor sterke individuen werd verlegenheid onherroepelijk herleid tot een ziekte, een tekort of een tijdelijke aberratie. Szejko zelf catalogiseerde timiditeit als een zenuwziekte en zag er een vorm van neurasthenie in; een diagnose die werd voorbehouden aan mensen die leden aan verschillende vormen van zenuwzwakte, overprikkeling en oververmoeidheid. Na de geboorte kwamen mensen onherroepelijk terecht op "het slagveld van het leven". Wie wou blijven bestaan, moest zo snel mogelijk ten strijde trekken door zijn of haar wil en activiteit aan te boren. Deed men dat niet, of slaagde men er om de een of andere reden niet in die energiebronnen aan te spreken, dan werd men onherroepelijk verpletterd door het leven zelf: "Stilstaan is achteruitgaan. De sterken overleven, de zwakken gaan ten onder. Die laatsten, als ze niet al compleet verdrukt zijn geworden in de strijd om het bestaan, zullen worden vernederd."[45]

In de geschriften van sociaal-darwinisten verscheen verlegenheid niet enkel als een ongewenste eigenschap die mensen benadeelde in de luidruchtige strijd voor het bestaan. Verlegenheid werd ook beschouwd als een belangrijke sleutel in het ontcijferen van de menselijke geschiedenis zelf. Volgens de sociaal-darwinisten was het namelijk zo dat de geschiedenis van het menselijke individu dezelfde stadia doorliep als de geschiedenis van de menselijke soort. Concreet betekende dit dat men ervan overtuigd was dat de ontwikkelingsfases van een baby de verschillende historische evoluties van de menselijke soort volgden. James Baldwin, professor psychologie aan Princeton University, was een van de auteurs die dit principe – de ontogenese weerspiegelt de fylogenese – toepaste op het thema verlegenheid. Baldwin had namelijk vastgesteld bij zijn eigen kinderen dat er wat betreft verlegenheid eigenlijk verschillende fases te onderscheiden vielen. De inzichten waartoe deze observaties leidden, vatte hij voor het eerst samen in een artikel dat verscheen in het Amerikaanse tijdschrift *Educational Review*, namelijk *Bashfulness in children*. Enkele jaren later integreerde hij zijn inzichten over verlegenheid in zijn boek *Social and ethical interpretations in mental development. A study in social psychology*.[46]

Volgens Baldwin ontwikkelde verlegenheid zich in een drietal stadia. Het eerste stadium betrof de organische verlegenheid. Het ging hier om de verlegenheid die men kon waarnemen tijdens het eerste levensjaar van het kind; een verlegenheid die nogal wat affiniteit met angst en vrees vertoonde en zich nog niet op inhibitorische manier veruitwendigde. Dat wil zeggen dat de kenmerkende reacties voor deze eerste verlegenheid zich als extravert aandienden: heel hard beginnen wenen bijvoorbeeld, of echt lichamelijk ineenkrimpen.

Deze eerste fase van verlegenheid werd gevolgd door een fase waarin het kind alle reserves ten aanzien van anderen laat varen. Andere personen boezemen het kind totaal geen schrik meer in. Of en wanneer deze tweede fase zich ontwikkelt, hangt volgens Baldwin vooral af van de persoonlijke relaties die een kind kan ontwikkelen. Een baby die heel erg beschermd wordt opgevoed, zal veel later de overgang maken naar de tweede fase in de ontwikkeling van verlegenheid dan een kind dat al vroeg wordt blootgesteld aan vreemden. De derde fase van verlegenheid – de fase die Baldwin echte verlegenheid noemt en waarvoor hij het Engelse woord *shyness* voorbehoudt – begint rond het derde levensjaar; het is hier dat de eigenlijke inhibitorische reacties van verlegenheid zich aandienen: het blozen, het hoofd buigen en de ogen neerslaan, het twijfelen aan zichzelf en onzeker worden in aanwezigheid van anderen.

De drie fases die Baldwin onderscheidde in de ontwikkeling van kinderlijke verlegenheid kwamen volgens hem overeen met drie opeenvolgende fases in de ontwikkeling van de menselijke soort. De organische verlegenheid correspondeerde met een periode waarin de mens zich nog niet van het dier had weten te onderscheiden en waarbij onderlinge contacten vooral door angst werden gekenmerkt. De ander stond vooral symbool voor potentieel gevaar. Na deze periode van natuurlijke argwaan ontstond er binnen de menselijke evolutie een fase van vrede en onderlinge afstemming:

> the second of the child's periods, I am inclined to think, represents a sort of organic resting, place … The child becomes simple in his confidence; he is naïve, unsophisticated, credulous to a great extreme. He seems to me then to have his parallel in the rest which man took after his release from the animal; with his dawning sense that he could exist without killing and being killed, with his discovery of the arts of tilling the soil and living, for some of his meals at least, on vegetables. The social tide then sets in.[47]

Voor Baldwin correspondeerden de twee eerste fases van de verlegenheid niet alleen met twee fases uit de voorbije evolutie van de menselijke geschiedenis. De twee eerste fases stonden ook symbool voor twee verschillende zelven: een *habitual self* en een *social self*. De derde fase in de ontwikkeling van verlegenheid ontstond wanneer het habituele of egoïstische zelf allianties aanging met het sociale zelf en beetje bij beetje een reflectief zelf werd: een zelf dat zich bewust was van anderen en ook rekening begon te houden met hoe men naar zichzelf keek. Het was pas in deze reflexieve fase, aldus Baldwin, dat het kind

echte verlegen gevoelens begon te vertonen; gevoelens die duidelijk verschillden van het meer dierlijk terugdeinzen enerzijds en zich onvoorwaardelijk laven aan het sociale anderzijds. Pas met het ontstaan van het reflexieve zelf kon men dus spreken van echte *shyness*.

Deze ontstaansgeschiedenis van verlegenheid was voor Baldwin het ultieme bewijs dat de mens geboren werd als een sociaal wezen. Net zoals de mens van bij zijn geboorte oren had om te horen, ogen om te zien en handen om te voelen, zo sprak Baldwin over een zesde zintuig, namelijk de zin voor het sociale, dat evolutionair tot het zenuwstelsel van de mens was doorgedrongen. De verlegen gevoelens van kinderen konden en moesten dan ook gezien worden als sedimenten van een eeuwenoude evolutie die had geresulteerd in verschillende gedragslagen. En net zoals een geoloog uit de aanwezigheid van die lagen bepaalde zaken kon afleiden over de geschiedenis van de wereld, zo kon de sociaal psycholoog uit de evolutie van kinderlijk gedrag bepaalde zaken te weten komen over de ontwikkeling van de menselijke soort.

6. Het succesvolle zelf, de persoonlijkheidscultuur en de oorlog tegen verlegenheid

Het reflexieve zelf dat Baldwin naar voren schoof in zijn evolutionaire analyse van verlegenheid was zeker geen alleenstaand geval. Integendeel. Rond 1900 was het menselijke zelf niet weg te denken uit het toenmalige intellectuele klimaat. De eeuwwisseling is door verschillende auteurs voorgesteld als een scharniermoment in de geschiedenis van het westerse zelf, en dan vooral in de Verenigde Staten van Amerika. Tussen het einde van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw vond een shift plaats van een maatschappij die vooral steunde op standvastige en robuuste karakters naar een samenleving waarin het van belang werd dat je over een persoonlijkheid beschikte. Deze overgang van een karakter- naar een persoonlijkheidscultuur wordt door verschillende auteurs aangehaald als een van de belangrijkste redenen om inzicht te krijgen in het proces dat leidde tot de problematisering van verlegenheid.[48]

Aan het einde van de negentiende eeuw werd het steeds belangrijker dat je als mens op de een of andere manier jezelf op de sociale kaart probeerde te plaatsen. Dit had met zeer uiteenlopende evoluties te maken, zoals de opkomst

van de consumptiemaatschappij en de massaproductie van bijvoorbeeld wagens. De toenemende productie van auto's was één ding. De wagens dienden natuurlijk ook nog aan de man gebracht te worden; een activiteit waarbij het de verkoper enorm ten goede kwam als hij zelfzeker in zijn schoenen stond, als hij niet stotterde of de neiging had om van de klant weg te kijken, als hij joviaal, spontaan en humoristisch uit de hoek kon komen en vooral, als hij de twijfelende man voor hem wist te overhalen met spitsvondige argumenten en een gezonde portie zelfvertrouwen. Daar waar een karaktercultuur bestond uit rustige karakters die zich wat op de vlakte hielden, stimuleerde de persoonlijkheidscultuur de mensen om uit te blinken in een bepaalde activiteit en die talenten zo veel als mogelijk tentoon te spreiden. In plaats van op een gedisciplineerde manier op de ander te gelijken werd het zaak om je te onderscheiden van de ander. Wat de maatschappij nodig had, dat waren geen nummers, geen eindeloze nabootsingen van dezelfde moederkopie, maar mensen die zich door hun persoonlijkheid wisten te onderscheiden van anderen.

De overgang van een karaktermaatschappij naar een samenleving die vooral wou bestaan uit persoonlijkheden liet zich niet enkel in de Amerikaanse verkoopsector voelen. Het was een bredere evolutie die ook in Europa rond 1900 voet aan wal kreeg en terug te vinden is in de geschriften en ideeën van vroegtwintigste-eeuwse reformpedagogen. De Franse hervormer Célestin Freinet bijvoorbeeld had in de jaren 1920 geen goed woord over voor het toenmalige onderwijs dat in zijn ogen medeverantwoordelijk was voor de miljoenen dode soldaten van de Eerste Wereldoorlog.[49] Scholen waren voor hem niets anders dan militaire kazernes waar de mensen gebrainwasht werden opdat ze klakkeloos bevelen zouden uitvoeren. Het was die pedagogische basis die ervoor had gezorgd dat bij de start van de oorlog honderdduizenden Franse mannen spontaan de wapens hadden opgenomen en zich vier jaar lang besluiteloos hadden laten opjagen om in mensonterende situaties de Duitse vijand te bestrijden. Had de school al vanaf het einde van de negentiende eeuw ingezet op het vormen van democratische persoonlijkheden, aldus Freinet, dan was het Europese kruitvat wellicht nooit ontploft in het jaar 1914. Hoewel Freinet de notie persoonlijkheid absoluut niet in de idee van een kapitalistische consumptiemaatschappij inpaste, waarbij het vooral ging om zoveel mogelijk winst te maken in een zo kort mogelijke tijdspanne, zien we ook in zijn geschriften het belang van een uitgesproken persoonlijkheid terugkomen.

Dat is zeker ook het geval in het werk van Ellen Key, de Zweedse pedagoge die bekend is geworden met haar nog steeds ophefmakende publicatie

De eeuw van het kind uit 1900. Ook Key liet er in haar werk geen twijfel over bestaan dat ze voorstander was van een hervorming van de school en het onderwijs dat er aan de kinderen werd aangeboden: “Doordat men de kinderen reeds vanaf het tweede en derde jaar in kudden behandelt, ze in kudden doet optreden, volgens een plan doet arbeiden, dezelfde kleine, domme, onnutte bezigheden laat verrichten, daardoor gelooft men nu menschen te vormen, terwijl men in werkelijkheid nummers laat exerceeren.”[50] In plaats van kinderen een vooraf ingestudeerd nummertje te laten opvoeren, moest de school de creativiteit van kinderen aanwakkeren zodat ze zich konden onderscheiden van anderen: “In de uitmuntende, moderne school wordt het zachte materiaal der individualiteit pasklaar gemaakt – of beter gezegd, het wordt in de wind en door de golven weggeslingerd, evenals een klein steentje aan het strand. Daar wordt het door den eenen golfslag na den anderen getroffen; dag na dag, kwartaal na kwartaal.”[51]

De aardverschuiving die werd teweeggebracht door de graduele opkomst van het denken, spreken en handelen in termen van individualiteit en persoonlijkheid – in de economische sector, maar ook op het gebied van opvoeding en onderwijs – zorgde ervoor dat eerder verlegen mensen moeite kregen om aan het ideaalbeeld van de spontane, joviale, en zelfverzekerde man te beantwoorden. Een van de zaken waaruit men dit kan afleiden, heeft te maken met het feit dat er een markt ontstond voor boeken die pretenderen om de lezer een boost te geven in zijn of haar zelfvertrouwen; publicaties die er prat op gingen dat na het lezen van het boek het aplomb-gehalte van de lezer nooit gekende hoogtes zou bereiken; handleidingen voor succes en tegen plankenkoorts.[52] In vele van die publicaties was er sprake van verlegenheid als een gebrek, als een tekort, als een handicap, kortom, als iets dat de persoonlijkheid van iemand in de weg stond. Zijn of haar verlegen karakter maakte dat de persoon niet slaagde bij mondelinge examens, dat er misbruik werd gemaakt van zijn of haar goedheid, dat hij of zij telkens opnieuw de liefde van zijn of haar leven de mist zag ingaan of dat de eerste de beste verkoper er steeds in slaagde hem of haar een product aan te smeren waar hij of zij eigenlijk totaal geen nood aan had.

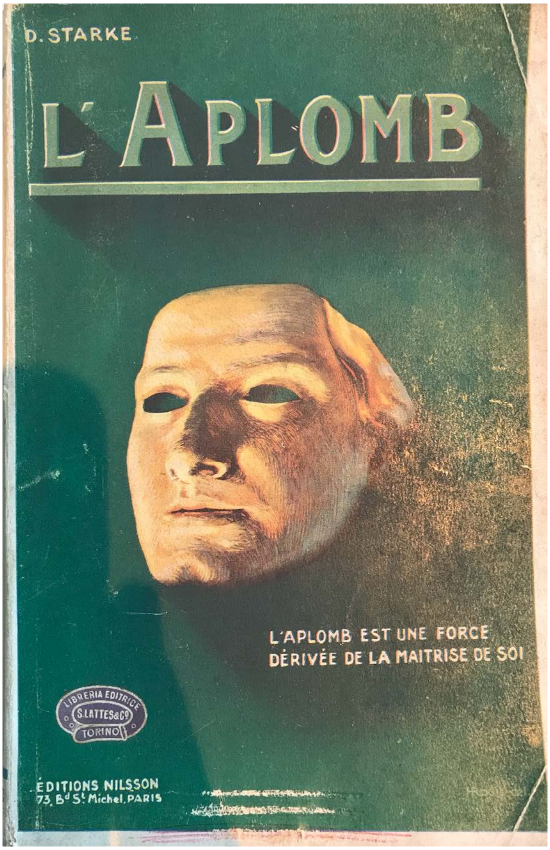
In een boekje uit 1908 getiteld *Comment réussir dans la vie?* omschrijft de auteur Jules Fiaux verlegenheid of *timidité* als een gebrek:

> Wat het vertrouwen dat we in onszelf zouden moeten hebben het meest schaadt, zijn angst en verlegenheid. Deze twee gebreken gaan gepaard met een verlies van een groot deel van onze wilskracht, van onze energie.[53]

Volgens Fiaux lag een gebrekkig onderwijssysteem aan de basis van het vaak voorkomen van verlegen karakters. De leuze die op de kaft van het boek stond afgebeeld, maakte dit al onmiddellijk duidelijk: “La volonté bien éduquée peut commander la destinée.” In de inleiding van het boek werkt de schrijver zijn gedachtegang nog wat verder uit. Er zouden volgens hem twee soorten van onderwijs zijn: het onderwijs dat we van andere krijgen en het onderwijs dat we onszelf verschaffen. Het onderwijs dat we van anderen krijgen – bijvoorbeeld op school – schiet ongelooflijk tekort omdat het ons energiepeil doet zakken en we vooral leren om afhankelijk te zijn van anderen. Resultaat: wanneer we afzwaaien van de school zijn we een makkelijke prooi voor krantenredacteurs, vakbondsleiders, politici en verkopers. Men heeft geen ruggengraat noch een eigen mening en is aldus een vogel voor de kat wanneer men geconfronteerd wordt met mensen die anderen voor zich proberen te winnen. De afhankelijkheid die het resultaat is van het gangbare onderwijs moet bijgesteld worden opdat het individu leert te vertrouwen op zichzelf en zijn eigen wil.

Enkele jaren na de publicatie van Fiaux verschijnt er een ander boekje over hoe zelfverzekerd te worden. Opnieuw worden verlegen mensen als een probleem omschreven, maar de taal die gehanteerd wordt is véél strijdlustiger. De auteur, een zekere Dr. Starke, verklaart de oorlog aan verlegenheid: “guerre à la timidité.” Verlegen mensen leiden volgens hem een miserabel bestaan. Ze zijn traag van begrip, onzeker, en zijn totaal niet geneigd om enige actie in hun leven te ondernemen: “[De verlegenen] verstoppen zich liever in grotten aan de kust dan een zegevierende oversteek te maken.”[54] Zij die verlegen zijn vertonen veel kenmerken van verlamde individuen en waren niet in staat om aan het actieve leven deel te nemen. Ze kunnen niet redeneren of oordelen, hebben vaak een slechte gezondheid, lijden aan rood worden, stotteren, zijn onbeslist, bang om fouten te maken. Eigenlijk lijken ze nog het meest, aldus de auteur, op kinderen die nu eens deze, dan weer die kant oplopen.

De inferioriteit van het verlegen individu maakt de schrijver vervolgens nogmaals duidelijk aan de hand van een verkeersmetafoor. Wordt een verlegen persoon geconfronteerd met een drukke straat, dan blijft hij aan de kant van de weg staan. Hij durft de straat niet over te steken. Een zelfverzekerde persoon heeft daar totaal geen probleem mee. Die weet exact waar hij of zij naar toe wil, stapt zonder enige twijfel op zijn of haar doel af en houdt dat scherp voor ogen.[55] Hoewel het verleidelijk is om de problematisering van verlegenheid te koppelen aan de overgang van een negentiende-eeuws karakter- naar een twintigste-eeuwse persoonlijkheidscultuur laat de openingszin



Frontispice van *L'aplomb* door Dr. Starke uit 1913 © Privéverzameling Pieter Verstraete

van het boekje *L'aplomb* toch vermoeden dat deze voorstelling niet helemaal correct is: "Gebrek aan aplomb is altijd een obstakel geweest voor degenen die worden bezeten door het verlangen om het te maken in het leven. De onhandigheid die voortkomt uit verlegenheid heeft te allen tijde diegenen geschaad die erdoor worden beïnvloed. Maar nooit was dit gebrek meer merkbaar dan in het hedendaagse leven."[56]

Verlegenheid deed zich volgens Dr. Starke meer dan ooit gevoelen, en dat in uiteenlopende maatschappelijke domeinen.[57] Een opmerkelijk voorbeeld hiervan is terug te vinden in het tijdschrift *La soierie de Lyon. Revue Technique des industries de la soie* uit 1933. In een van de artikelen boog de auteur zich over het probleem van verlegenheid voor de verkoop. De openingszin van het stuk liet er geen twijfel over bestaan: er was een probleem want zeventig

procent van de mensen was bang om een winkel binnen te gaan. De oorzaak was volgens een zekere Dr. Toulouse terug te leiden tot verlegenheid: "Mijn boekhandelaar vertelde me dat verlegenheid een van de grootste belemmeringen voor de verkoop is. Van de tien mensen die je de boeken op de kraampjes buiten ziet bekijken, zijn er geen drie die naar binnen zouden durven stappen zonder een heel duidelijk idee te hebben van een aankoop die gedaan moet worden."[58] De ultieme oplossing voor dit probleem, en dus de ideale manier om de verkoopcijfers op te krikken, was het investeren in de etalage. Windowdressing was het antwoord bij uitstek van de verkoopsindustrie op de enorme prevalentie van verlegen individuen: "De verlegen man kijkt naar etalages en onderzoekt het detail: hij kan in alle rust zijn keuze maken … hij is dol op etalages."[59]

7. Maria Montessori, zelfopvoeding en verlegenheid als monstruositeit

Gouin was zeker niet de enige reformpedagoog die aan het begin van de twintigste eeuw op een vrij negatieve manier schreef over verlegenheid en verlegen kinderen. Ook een schrijfster en pedagoge als Maria Montessori liet zich op een vrij laagdunkende manier uit over kinderen die zich verlegen gedroegen. In haar belangrijkste werk *De methode Montessori* laat ze geen twijfel bestaan over het feit dat voor haar verlegenheid een fout, een mankement, een abnormaliteit, een ziekte, een gebrek is: "Een natuurlijk uitvloeisel van deze stand van zaken (de manier waarop aan onderwijs en opvoeding werd vorm gegeven) is de verlegenheid, een soort ziekte, die den wil aantast, welke zich niet heeft kunnen ontwikkelen – en de bewuste of onbewuste geweldenaar beschouwt die ziekte – aldus eigen fouten bedekkend, op de, in tyrannen gewone, lasterlijke manier, – als iets, dat den kinderleeftijd nu eenmaal eigen is. Onze kinderen zijn nooit verlegen; een hunnen meest aantrekkelijke hoedanigheden is juist de losheid, waarmede ze omgaan met gen, die in anderen tegenwoordigheid met hen werken, en waarmede ze hun werk vrijmoedig aan ieder toonen. De *zedelijke monstruositeit*, die we aanschouwen in een verlegen kind … doordat het zijn wil slechts heeft kunnen ontwikkelen in het verborgen – die monstruositeit kennen we in de 'kinderhuizen' niet.

Bijna alle kinderen in onze dagen zijn aldus slachtoffers van een dom barbarisme, dat zich tegenover den wil der kinderen gedraagt als de misdadigers die met allerhande kunstmiddelen, erin slagen het lichaam van kinderen te verknoeien tot dwergen, tot belachelijke misvormingen. Op alle pedagogische congressen wordt erkend, dat er een te kort is aan karakter in de schooljeugd: men blaast alarm, maar verzuimt de rechte oorzaak aan te wijzen, die niets anders is dan onze schooltucht, de slavernij in de scholen, die de wil en het karakter breekt. Hier is het geneesmiddel: de mensch moet zich in vrijheid ontwikkelen!”[60]

Voor Maria Montessori zijn verlegenheid en verlegen kinderen dus de logische gevolgen van een maatschappij waarin het onderwijs op zo’n manier wordt ingericht dat de wil van het kind gefnuikt wordt. Deze idee werd bij de opening van de eerste Casa dei bambini kracht bijgezet. De kinderen die er werden opgevangen waren als “geloken bloemen, maar zonder de frisheid van knoppen”.[61] Ze muntten in niets uit behalve in het zich op een schrikachtige en verlegen manier voortbewegen. De uitdrukkingsloosheid van hun ogen was echter niet aangeboren. Integendeel. Het was het gevolg van de manier waarop volwassen mensen de wereld inrichtten. Of het nu ging om de school of het gezin, in beide pedagogische milieus, aldus Montessori, waarde de geest van wat ze in latere geschriften de OMBIUS zou noemen: “Organisatie van het kwade (Male), dat de schijn van het goede (Bene) aanneemt en door de omgeving wordt opgelegd (Imposto) aan de gehele mensheid (Umanita) met behulp van de Suggestie”.[62] Met dit acroniem verwees Montessori naar de volgens haar alom verspreide praktijk waarbij volwassenen hun eigen wil in de plaats van de wil van het kind stelden. Wie zich ooit al eens de moeite had getroost om een vader of moeder te observeren die met een kindje aan het wandelen was, die zou zich al snel van de werkzaamheid van de OMBIUS-krachten bewust worden: eerder dan zich aan te passen aan de wil van het kind en het wandelritme daarop af te stemmen, zie je vaders en moeders die gedurig hun kind aansporen om sneller te wandelen. Wanneer het kind onvoldoende gevolg geeft aan de gesproken wens om voort te maken, dan wordt al snel overgeschakeld naar fysieke kracht, wat resulteert in scènes waarbij een kind ruw wordt meegesleurd. Belangrijk is dat het voor Montessori hierbij meestal niet gaat om slechte wil. De ouders of leerkrachten zijn vaak overtuigd dat wat ze doen in het voordeel van het kind is.

Een ander voorbeeld waarop Montessori in haar boeken vaak terugkomt, is dat van het scheppende meisje. Op een gegeven moment ziet Montessori

een meisje dat met veel zorg en aandacht een emmer vult met zand. Ze doet dat niet één keer, maar oneindig veel keer na elkaar. Wanneer de oppas van het kind vindt dat het tijd is om naar huis te gaan, helpt ze het kindje om voor een laatste keer de emmer zand te vullen zodat het kind de activiteit niet halverwege moet stopzetten. De goedbedoelde ingreep van de oppas hypothekeert echter de wilsontwikkeling bij het kind omdat de volwassene de wil van het kind overneemt en vanwege tijdsdruk of een andere reden de activiteit beëindigt waar het kind mee bezig was. Dat overnemen van de wil van het kind door de volwassenen omschrijft Montessori als suggestie, een term die vanaf het eind van de negentiende eeuw, onder meer ten gevolge van de opkomst van de psychoanalyse, steeds meer bekendheid genoot. Het ging in zekere zin om een soort van hypnose waarbij een persoon zijn of haar wil oplegde aan iemand anders. Het resultaat hiervan was dat kinderen afweken van het natuurlijke ontwikkelingspad waar ze mee geboren werden. Eerder dan zich op een normale manier te ontwikkelen, vielen ze ten prooi aan allerlei kindfouten zoals leugenachtigheid, overmatig huilen, slapeloosheid, extreme angst, wispelturigheid … en dus ook verlegenheid. Net zoals dat voor de andere kindfouten het geval was, zag Montessori verlegenheid "als een uiting van een onderbewuste verdedigingshouding bij het kleine kind dat geconfronteerd wordt met overmacht van de volwassene".[63]

Leerkrachten en ouders dienden zich bewust te worden van de sirenegezangen die het OMBIUS-monster in de maatschappij liet weerklinken. Enkel dan zou er een halt kunnen worden toegeroepen aan de enorme energie die verloren ging, de onnoemelijke aantallen kinderen die er niet in slaagden een actieve rol op te nemen in hun eigen leven en dat van anderen. Het achterwege laten van de suggestie en het bevrijden van het kind zou leiden tot volwassenen die niets te verbergen hadden; tot mensen die met een levendige en beweeglijke geest in de wereld aan de slag konden gaan en het middelpunt konden worden van een intens sociaal leven. Dat was de normale situatie die Montessori via een hervorming van het opvoedings- en onderwijswezen tot stand wou brengen. Verlegenheid hoorde daar niet meer thuis en stond steeds meer symbool voor een levenswijze die bestudeerd, in kaart gebracht, maar vooral overwonnen en behandeld diende te worden.

Hoewel verlegenheid en stilte allesbehalve als synoniemen van elkaar kunnen worden beschouwd, delen ze wel een lange geschiedenis. Die geschiedenis loopt langs breuklijnen die worden gekarakteriseerd door psychiatrische, psychofarmacologische en psychologische evoluties én neemt een hoge vlucht

na de Tweede Wereldoorlog. Toch mag ook niet worden vergeten dat verlegenheid al veel vroeger als een probleem werd ervaren, zowel door de verlegen mensen zelf als de onderwijzers die zich over hen ontfermden. Waar de stilte van de verlegenheid voor de achttiende eeuw wellicht meer een probleem was voor de verlegen individuen zelf, werden verlegen gevoelens vanaf de negentiende eeuw en vooral het begin van de twintigste eeuw een maatschappelijk probleem dat zich ook in de school liet opmerken; een maatschappelijk probleem dat niet kan worden losgekoppeld van evolutietheorieën en de opkomst van het efficiëntiedenken. De drang naar efficiëntie liet steeds minder ruimte voor weifelen, stille blikken en verlegen gebloos; wat men verwachte waren recht-voor-de-raap-antwoorden, mensen die zonder omkijken recht op hun doel afgingen en op een energieke manier bijdroegen aan het verkopen van zichzelf. Die drang naar efficiëntie had niet alleen gevolgen voor hoe men omging met verlegenheid en verlegen mensen. Men begon ook steeds kritischer te kijken naar een bepaalde didactiek bij het leren lezen, namelijk de praktijk van het hardop en collectief lezen.

HOOFDSTUK 4

Stillezen en het kind als open boek

In 1941 verscheen in het tijdschrift *Paedagogische Studiën: Maandblad voor opvoeding en onderwijs* een opmerkelijk stuk over het “Leren denken door stillezen in groepsverband”.[1] De auteur van het artikel, een zekere T. Boersma, vertrok vanuit zijn ervaring als onderwijzer in een recent drooggelegd stuk land, namelijk de Wieringermeerpolder. Dit nieuwe stukje Nederland was van de zee afgesnoept in de jaren 1930 en de grond ervan bestond uit twee verschillende onderlagen: het noorden van de polder bestond uit lichte zandgrond, de grond in het zuiden en oosten van de polder zat vol met zware vette klei. Die ondergrond had op de een of andere manier klaarblijkelijk een enorme impact op het karakter van de boeren die het land bewerkten. De boeren uit het zuiden waren actief, ondernemend en vooruitstrevend. Zij verbouwden het land met de hulp van moderne machines, lazen vakliteratuur en bediscussieerden nieuwe technieken met collega’s. De boeren uit het noorden gedroegen zich helemaal anders. Eerst en vooral verbouwden zij geen gewassen, maar hielden vee. Daar bovenop, en veel belangrijker, kwam de vaststelling dat het hier ging om schuchtere mensen; landbouwers die liever omgingen met hun dieren dan met hun medemensen. Zelfstandig een boek of tijdschrift erbij nemen om zich bij te scholen zat er helemaal niet in, laat staan dat ze de auto zouden nemen om verderop wat mensen te consulteren teneinde hun winstmarges te verhogen. Nee, waar de boeren uit het zuiden extravert en daadkrachtig waren, verloren de boeren uit het noorden zich in bekrompenheid.

Niet alleen de volwassen boeren konden op deze manier volgens Boersma worden ingedeeld. Hun kinderen beantwoordden krek aan dezelfde kenmerken. Dat leerde althans zijn onderwijservaring, sinds hij van een school in

het zuiden naar een school in het noorden was verhuisd. Over de kinderen in het noorden zei Boersma: “Nooit kwamen ze echter eens flink los, altijd bleven ze bedeesd … Over thuis vertellen, dat vonden ze ‘gek’. Zo maar tegen Meester praten, daar waren ze veel te ‘bleu’ voor. Ze misten alle vlotheid.”[2] Boersma had sowieso al veel meer een boon voor de ondernemende kinderen vol zelfvertrouwen uit het zuiden, maar de recente ontwikkelingen op het gebied van de landbouw, maakten de schuchterheid van de noordelijke kinderen nog problematischer. Men had namelijk nieuwe bewerkingstechnieken ontdekt, die ook toelieten om gewassen te verbouwen in het noorden. De toekomstige boeren uit het noorden zouden zich dus moeten aanpassen aan de extraverte karaktertrekken van de succesvolle en winstgevende landbouwers uit het zuiden. Zo niet zouden ze zonder pardon worden verdreven. Boersma nam zich dan ook als taak om de kinderen op zijn nieuwe school in het noorden klaar te stomen voor de toekomst: “Er moest een andere geest in de (mijn) leerlingen komen.”[3] Er was één zaak die hem hiertoe cruciaal leek te zijn: hij diende de leerlingen tot zelfstandig logisch denken te brengen. Dat de kinderen uit het noorden dat nog niet konden, weet Boersma niet aan een of andere biologische aanleg of tekort. Het gebrekkige denken werd net door hun schuchterheid, *bleuheid* en verlegenheid veroorzaakt. En dus ging de onderwijzer op zoek naar methoden en technieken om de kinderen van hun verlegenheid af te brengen alsook om hun te leren op een generaliserende en abstracte manier te denken.

In eerste instantie zocht Boersma zijn heil bij een nieuwe stilleesmethode die sinds het einde van de jaren 1920 opgang had gemaakt in de Belgische en Nederlandse onderwijswereld. Daarbij werd aan de kinderen gevraagd om in eerste instantie een tekst in stilte te lezen en daarna bepaalde vragen over de tekst te beantwoorden. Hoewel de schriftelijke antwoorden op deze stilleestesten allesbehalve bemoedigend waren, stelde Boersma wel vast dat de kinderen na afloop van de test in een mondeling gesprek samen met hem tot de juiste antwoorden konden komen. Omdat Boersma zelf te weinig tijd had om verschillende keren per week met alle kinderen individueel en mondeling op zoek te gaan naar het juiste antwoord, besloot hij om in te zetten op groepswerk. Door de kinderen samen te zetten zouden ze worden uitgedaagd om hun antwoorden mondeling aan elkaar te kennen te geven en er argumenten voor op tafel te leggen. De verschillende proeven die Boersma ondernam, toonden aan dat zijn hypothese correct was: in vergelijking met de schriftelijke antwoorden op de vragen van de stilleestesten behaalden de leerlingen

veel betere scores wanneer ze over de vragen mondeling met elkaar konden overleggen. Voor Boersma was het meer dan duidelijk wat had bijgedragen aan de ontwikkeling van het denken bij de kinderen: “Het gesprek, het woord heeft invloed. ’t Is, alsof het gesproken woord dikwijls een richting geeft aan de draad der gedachten, aan de discussie.”[4]

De combinatie van stilte en geluid waar Boersma zich in 1941 van bediende om het denken van de kinderen uit het noorden van de Wieringenmeerpolder te wapenen tegen de aanstormende toekomst was het resultaat van enkele pedagogische vernieuwingen die de Belgische en Nederlandse onderwijswereld op zijn grondvesten hadden doen daveren. Boersma’s experimentele benadering vloeide namelijk voort uit het samenkomen van de stilleesmethode die in de jaren 1920 furore maakte in de Verenigde Staten, de invulling die onderwijstheoretici in de Lage Landen aan deze test gaven op basis van continentale denkpsychologische ontwikkelingen, en de reformpedagogische traditie die tijdens het interbellum zowel in Vlaanderen als Nederland de pedagogische theorie grondig had beïnvloed. Dat de specifieke combo van lezen in stilte en het voeren van groepsgesprekken een vernieuwing inhield van het onderwijs blijkt alvast duidelijk uit het feit dat het lezen van een boek, een tekst of de eerste woordjes in het Belgische en Nederlandse onderwijs tot aan het einde van de negentiende eeuw hardop gebeurde.

1. De kunst van het hardop lezen

Tot ver in de tiende eeuw lazen de mensen die konden lezen hardop. Stillezen vormde eerder de uitzondering die de regel van het hardop lezen bevestigde. Het beeld van iemand die in stilte zat te lezen was zo uniek dat het bijvoorbeeld in de vierde eeuw na Christus de Heilige Augustinus enorm verwonderde. In zijn boek *Belijdenissen* beschrijft Augustinus de wijze waarop Ambrosius, de toenmalige bisschop van de stad Milaan, de tekst van een boek in stilte doornam: “Wanneer hij [Ambrosius] las, liepen zijn ogen over de bladzijden, en zijn hart doorzocht de betekenis, maar zijn stem en tong rustten. Dikwijls, wanneer wij erbij waren … zagen wij hem zo zwijgend lezen en nooit anders.”[5] Lezen was een activiteit die hardop werd uitgevoerd. Het geluid waarmee het lezen gepaard ging, was niet alleen een noodzakelijkheid,

maar had ook een sociale en deels controlerende functie. Hardop lezen was noodzakelijk doordat een tekst door de lezer niet visueel kon worden geanalyseerd. Teksten bestonden niet uit afzonderlijke woorden, zinnen en paragrafen, maar bestonden uit letters die allemaal waren aaneengeregen. De ogen van de klassieke en middeleeuwse lezers hadden dus geen enkel houvast om woorden te identificeren en er de betekenis van te zien. De structuur en de betekenis van een tekst diende te worden gehoord. Enkel door te luisteren naar een tekst kon men doordringen tot de kern van die eindeloze rij opeengestapelde letters. Het spreekwoord *Scripta manent, verba volant* benadrukte in de tijd van het hardop lezen dan ook niet zozeer het belang van de geschreven taal.[6] Integendeel. Het vliegen van de woorden, of anders gezegd, het uitspreken van de woorden, was noodzakelijk opdat de dode tekst, de passieve letters, tot leven zouden kunnen worden gewekt. Lezen was met andere woorden een levensreddende activiteit waarbij dode materie werd opgeraapt en van klankrijke betekenis werd voorzien. Die betrokkenheid van het lichaam bij het lezen vinden we bijvoorbeeld nog steeds terug in de etymologische herkomst van het Duitse woord '*buchstabieren*' (spellen). Lezen stond gelijk aan het letterlijk oprapen van stukjes beukenhout waarop bepaalde runen waren gekerfd.

Hardop lezen was dus tot aan de tiende eeuw – het moment waarop de interpunctie zijn intrede deed in de kunst van het schrijven – een noodzakelijkheid. Men kon eenvoudigweg niet anders. Hierdoor was lezen een in potentie sociale activiteit. Natuurlijk kon het zijn dat iemand in zijn of haar slaapkamer hardop las uit een boek, maar de klank die de lezer produceerde kon steeds worden opgevangen door iemand anders. De stem van de lezer maakte het mogelijk dat iemand kon meeluisteren. De noodzakelijkheid van geluid bij het lezen zorgde er met andere woorden voor dat het lezen een publiek karakter kreeg. Publiek in de zin van 'delen met anderen,' maar zeker ook publiek in de zin van controlerend. Voor religieuze autoriteiten was het maar wat handig om te kunnen horen wat iemand las en hoe iemand dat las. Op deze manier was het makkelijk om bepaalde gedachten te achterhalen die mogelijk een foutieve interpretatie aan een bepaald tekstfragment gaven, of kon men zondige overpeinzingen op het spoor komen en onmiddellijk in de kiem smoren.

Rond de tiende eeuw na Christus maakte de opkomst van de interpunctie het hardop lezen niet langer noodzakelijk. Toch zou het nog lange tijd de norm blijven. Niet het minst in het onderwijs, waar kinderen leren lezen met



Een zogenaamd Hanenboek of ABC-boek waar men tot eind 19de eeuw mee leerde lezen © Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

een luide didactiek gepaard ging. In de Lage Landen gebruikte men lange tijd zogenaamde ABC-boeken of Hanenboeken om de kinderen de kunst van het lezen aan te leren.[7] Deze boeken bestonden uit een zestiental pagina's waarop het alfabet in verschillende lettertypes werd weergegeven, een tiental geboden en geloofsartikelen waren opgenomen alsook het Onzevader. Kenmerkend voor de hanenboeken was ook de afbeelding die op de titelpagina werd opgenomen. Deze kon verschillende vormen aannemen, maar telkens werd er een haan afgebeeld. De haan werd paginabreed en kraaiend afgebeeld of was te zien op de eerste pagina van een boek dat werd vastgehouden door een man naast wie een meisje zit dat een boterham eet. De kraaiende haan stond niet alleen symbool voor de luidruchtige didactiek waar men van gebruik zou maken om het kind te leren lezen, maar had ook een morele ondertoon die in de verf werd gezet door de onderschriften bij de afbeelding. Net zoals de haan

wou men dat de kinderen vroeg opstonden en zich vol ijver zouden inzetten om zich te laten onderwijzen. Een van de onderschriften die onder de afbeeldingen van de haan werden afgedrukt luidde bijvoorbeeld: "'s Morgens den Haan zijn ijver vroeg bewijst, leert jonge jeugd dat men u ook zo prijst." Een ander onderschrift uit een ABC-boek was: "Gelijk de wakkere haan tot kraaien is genegen/zo laat u/jonge jeugd tot onderwijs bewegen." Of nog: "Als hij mij kraaien hoort, des morgens voor het dagen, zoek dan, o jeugd! Aan God u biddend op te dragen, gaat ijvrig naar de school, en zoek uw's meesters leer, want zoo geraakt een kind tot waar geluk en eer."[8]

De leesdidactiek waarop de hanenboeken berustten was niet alleen moraliserend, maar ook synthetisch. De kinderen werden verwacht in eerste instantie de individuele letters te leren kennen en die te leren uitspreken, alvorens ze konden beginnen met het samenvoegen van klinkers, medeklinkers, later woorden en nog later zinnen. Elke letter stond met andere woorden voor een bepaalde klank die uitgesproken kon en moest worden. De letter b bijvoorbeeld stond voor 'bee'. De letter s stond voor 'su'. De letter d stond dan weer voor 'dee' en de latere n werd gekoppeld aan de klank 'ne'. Pas nadat het kind alle individuele letterklanken onder de knie had, werd met het samenvoegen van de letters gestart; een proces dat gepaard ging met het hardop klassikaal inoefenen van de lettercombinaties. Leren lezen was met andere woorden een proces dat onlosmakelijk verbonden werd met het produceren van geluid, het nabootsen van klanken, het nazeggen van woorden en zinnen. Soms gebeurde dat individueel, maar heel vaak was het een klassikaal gebeuren waarbij de klas en bij uitbreiding de school zich transformeerde tot een ritmische cadans van letters, woorden en zinnen die door tientallen kinderstemmetjes werden voortgebracht. Ook aan het begin van de negentiende eeuw, toen de hanenboeken weliswaar nog steeds werden gebruikt, maar toch al wat van hun pluimen hadden verloren, lag de klemtoon bij het leren lezen op het hardop nazeggen en uitspreken.

Hoewel aan het begin van de negentiende eeuw lezen en spreken nog steeds twee handen op een buik waren, verschenen er hier en daar toch wat donkere wolken aan het leesfirmament. Verschillende auteurs benadrukten dat er iets schortte aan de wijze waarop men kinderen leerde lezen. Op zich tornde men niet aan de basisprincipes. Lezen en leren lezen dienden nog steeds voornamelijk hardop te gebeuren, maar er werd in toenemende mate een onderscheid gemaakt tussen het werkelijke of natuurlijke en het kunstmatige spreken of lezen. Het natuurlijke lezen werd door iemand als

Weissman de Villez, onderwijzer aan de Koninklijke Muziek- en Zangschool te Amsterdam, omschreven als "gebrekkig lezen". Dit gebrekkige lezen uitte zich enerzijds in een overdreven snelheid, en anderzijds in tal van leesfouten. De oorzaken van het gebrekkige lezen moesten volgens Weissman de Villez niet worden gezocht in een gebrekkige lichamelijke constitutie waardoor iemand bepaalde klanken of woorden eenvoudigweg niet goed kon uitspreken, en het had alles te maken met foutieve gewoontes. Mensen lazen veel te snel, maar herhaalden wat ze lazen ook te weinig hardop. Net door herhaaldelijk hardop te lezen, aldus de Amsterdamse muziekleerkracht, werd men zich bewust van bepaalde zaken die men foutief uitsprak:

> De reden, waarom veel lieden voor altijd ongeschikt blijven tot voorlezen, is dikwijls daarin gelegen, dat zij hunne eigene gebreken niet hebben kennen geleerd. Maar hoe willen zij dezelve leeren kennen, indien zij niet bij herhaling *luid* de woorden uitspreken? Wie slechts de bladzijden overkijkt, weet niet hoe de woorden in zijn mond klinken. Dit overkijken of enkel met de oogen lezen moge voor den ervaren lezer voldoende zijn, wanneer deze slechts voor zich zelven de zaken wil weten; moge in het algemeen voldoende zijn voor hem, die geene aanspraak maakt, om voor te lezen; – maar hoogst noodzakelijk, ja, onontbeerlijk is een *luide oefening* voor ieder, die eenmaal met zin stemgeluid (het zij dan door spreken, opzeggen of zingen), anderen moet of wil veraangenamen, leeren of stichten.[9]

Aan het begin van de negentiende eeuw, lag de nadruk in het onderwijs op het hardop leren lezen. Lezen had vooralsnog een sociale functie, die mee werd veroorzaakt door bijvoorbeeld het feit dat er slechts in beperkte mate leesmateriaal voorhanden was en dat vele gezinnen het zich ook niet konden veroorloven om boeken of ander leesmateriaal aan te schaffen. Boeken waren met andere woorden sociale objecten; voorwerpen die werden gedeeld, doorgegeven en vooral aan elkaar voorgelezen. De combinatie van de schaarse boeken die in omloop waren met de eeuwenoude traditie van het hardop lezen gaf aan dat lezen een publiek karakter. De vaststelling echter dat het lezen vaak gebrekkig verliep, zette verschillende schrijvers ertoe aan om aan de alarmbel te trekken en een pleidooi te houden voor een meer methodische aanpak van het leren lezen. De bestaande bloemlezingen waar men tijdens de schooluren gebruik van maakte om kinderen te laten voor/lezen volstonden niet langer. Handleidingen en handboeken waren nodig om mensen op een

aangename, boeiende en vooral foutloze manier te laten lezen. Zo liet in 1838 een zekere Immerzeel er in zijn boek *Gedichten, bijzonder voor de declamatie* geen twijfel over bestaan: er bestonden maar weinig echt begenadigde voorlezers: “Onder de menigte voorlezers, die het spreekgestoelte in onze ontelbare genootschappen en genootschapjes beklimmen zijn maar weinigen, die den gaaf der voordracht bezitten. Wat men door den een te droog, te koel, te bedaard, te tenerig, in één woord, te zielloos hoort lezen, wordt door den anderen met winderig gebaar en bulderende stemuitzetting voorgedragen.”[10]

Een tiental jaren later constateerde ook de Vlaamse schrijver Lansens een gebrekkige leesstijl bij vele van zijn tijdgenoten. De kop van Jut was het feit dat er in scholen weliswaar veel gelezen werd, maar dat dit nooit op een kunstmatige manier gebeurde. Met andere woorden, de kinderen kenden de regels van de leeskunst niet. De oorzaak hiervan diende te worden gezocht in de manier waarop kinderen leerden lezen. Het probleem lag volgens Lansens niet bij het hardop herhalen van wat een onderwijzer vooraan de klas reciteerde. Dat was op zich nuttig, maar op zichzelf genomen was dat hardop dicteren van de leerkracht niet voldoende:

> Om, bij het lezen, tot die vereischte hoogte te geraken, kan het navolgen van iemand die goed leest daertoe wel eenigszins iets bydragen, maer zonder genoegzame kennis zyner moedertael, of van die tael, waerin men leest, zonder de regelen der klankmaet, zonder een zuiveren tongval, zonder het redeneerkundig begrip van hetgene wat men leest, en dat dus meer is, zonder de kennis van de tael der hartstogten en derzelver onderscheidene wyzigingen zal men nooit of zeer bezwaerlijk een goede lezer worden.[11]

Het lezen en voorlezen dat door mensen als De Villez, Lansens en Immerzeel als onderwijsideaal naar voren werd geschoven diende hardop te worden beoefend. Wou men doordringen tot de betekenis van een tekst, de intieme gedachten van een auteur, dan kon men niet anders dan zich tot de wereld van de klanken wenden: zowel voor wat betreft het leren lezen als het beoefenen van de kunst van het lezen werd benadrukt dat het hardop moest gebeurden. Aan het einde van de negentiende eeuw zou de Amerikaanse wind die steeds meer door de wereld van opvoeding en onderwijs begon te waaien het hardop lezen van de troon stoten ten voordele van een praktijk die men steeds meer het stillezen begon te noemen. Kenmerkend voor die Amerikaanse invloed was enerzijds de focus op efficiëntie en het zo *lean* mogelijk inzetten van

energie. Anderzijds had die beïnvloeding ook te maken met een radicale herdefiniëring van wat men onder 'taal' diende te begrijpen. Daarbij werd taal niet langer in eerste instantie gedefinieerd als klank, maar werd taal steeds meer beschouwd als een verzameling van betekenissen.

2. Stille efficiëntie en de economisering van het onderwijs

Dat stilte een efficiënt kantje had dat niet uit het oog mocht worden verloren, werd wellicht nog het meest duidelijk naar aanleiding van de Amerikaanse inmenging in de Eerste Wereldoorlog. Toen in 1917 miljoenen Amerikaanse soldaten naar het Europese continent werden gestuurd om samen met de geallieerden strijd te voeren tegen de centrale legers werd van de gelegenheid gebruikgemaakt om van de rekruten in groten getale psychologische tests af te nemen. Een van die tests, de zogenaamde Alpha-test, ging na hoe goed de militairen konden lezen en schrijven.[12] De resultaten sloegen in als een bom. Op basis van geëxtrapoleerde cijfers kwam men namelijk tot de conclusie dat van de vier miljoen Amerikaanse soldaten er één miljoen onvoldoende kon lezen en schrijven. Op zichzelf genomen waren de psychologische testresultaten van de Amerikaanse volwassen soldaten al vrij alarmerend. Vervolgonderzoek bij 12.000 verminkte Amerikaanse soldaten waarbij de testresultaten aan de schoolse voorgeschiedenis gekoppeld werden, liet nog meer alarmbellen afgaan.[13] Uit deze bevindingen bleek namelijk dat het merendeel van de soldaten wel de lagere school had doorlopen en dus in principe goed had moeten kunnen lezen en schrijven.

De logische vraag die verschillende auteurs zich op basis van deze onderzoeksresultaten stelden, was hoe men de slechte lees- en schrijfprestaties van de Amerikaanse rekruten moest duiden. Men was het er al snel over eens dat deze niet teruggeleid konden worden tot een soort van onverschilligheid van de kant van de leerkracht. Met andere woorden, de Amerikaanse onderwijzers kon niet worden verweten zich te weinig in te zetten. Het probleem situeerde zich veeleer in de foutieve methodes die de leerkrachten hanteerden om de kinderen te leren lezen. Op dit punt konden de schrijvers bogen op de resultaten van educatief psychologisch onderzoek dat zich sinds het einde van de

negentiende eeuw als doel had gesteld het mysterie van het lezen te ontrafelen. Een van de pioniers van deze psychologische benadering van het kind was de Amerikaanse professor Edmund Burke Huey. In zijn boek *The psychology and pedagogy of reading* uit 1908 had Huey zich als doel gesteld voor eens en voor altijd het geheim van het lezen te ontrafelen. Leerkrachten en wetenschappers kenden nog veel te weinig over wat lezen nu precies inhield. In dat opzicht was er, zo leek Huey tussen de lijnen door te beweren, eigenlijk niet zo heel veel verschil tussen de moderne onderwijzer en de zwarte primitieveling die uit pure onwetendheid een boek verorberde omdat hij aangetrokken werd door de mysterieuze krachten die de ontdekkingsreiziger Livingstone uit het papier leek te putten. De sleutel tot het geheim van het lezen – en bij uitbreiding tot het mysterie van het kind en de ontwikkeling – lag in het wetenschappelijk in kaart brengen van de mentale processen van het kind. Nauwgezette observatie van het kind in goed uitgeruste laboratoria zou de wetenschapper in staat stellen om klaar zicht te krijgen op het mentale functioneren van het kind. Het waren, aldus Huey en de andere kinderwetenschappers uit die tijd, de psychologische kaarten van de kinderlijke mentale processen die de basis dienden te vormen voor de pedagogische en opvoedkundige methodes op school. Net daar knelde het schoentje. Veel te lang had men deze opvoedkundige methodes vormgegeven zonder rekening te houden met de eigenheid van het kind zelf. De methodes ontsproten aan veelal foutieve vooronderstellingen van de leerkracht zelf. De leesdidactiek was daar een ongelooflijk mooi voorbeeld van.

Het feit dat men kinderen hardop leerde lezen was, zo beargumenteerden veel schrijvers in die periode, totaal niet gebaseerd op een nauwkeurige observatie van de mentale processen bij een lezend kind. Integendeel: de luide onderwijspraktijk vloeide voort uit hardnekkige psychologische vooronderstellingen. Een belangrijke idee die aan de basis lag van het hardop leren lezen, was wat men noemde de associatie- of mechanistische psychologie.[14] Deze theorie stelde dat het lezen neerkwam op het koppelen van een mentaal beeld aan de mentale indruk van een geschreven woord. Met andere woorden: wat er gebeurde als een kind las, was dat het een geschreven woord met de ogen waarnam, hier een mentale indruk door kreeg en die mentale indruk koppelde aan een mentaal beeld. Leren lezen – of het nu ging om jonge kinderen die nog niet konden lezen of meer ervaren lezers – kwam neer op het steeds maar uitbreiden van de verzameling associaties waar een kind over beschikte. Het beste middel hiervoor werd verondersteld de dressuur of de

ervaring te zijn. Het voortdurend hardop voorlezen en nazeggen van woorden zou ervoor zorgen dat er een sterke band ontstond tussen de mentale indruk van het geschreven woord en de betekenis ervan.[15]

Het waren net deze mechanistische vooronderstellingen die volledig onderuit werden gehaald door het moderne wetenschappelijke onderzoek naar de mentale processen bij lezende kinderen. De technologische basis voor deze bevindingen was het feit dat onderzoekers gebruik konden maken van fotografische apparaten die de oogbewegingen van lezende kinderen en volwassenen op beeld konden vastleggen. De foto's van de laboratoriumexperimenten ontkrachtten al snel de idee dat kinderen bij het lezen hun ogen lieten glijden over de tekst. Op basis van het fotomateriaal kwamen de onderzoekers namelijk tot de conclusie dat kinderen niet glijdend lazen, maar dat hun ogen zich sprongsgewijs over de regels voortbewogen. Het was dan ook compleet fout om te veronderstellen dat de afzonderlijke woorden als oriëntatiepunten functioneerden bij het lezen.[16] Kinderen namen andere gehelen waar en de grootte van deze waargenomen gehelen hing grotendeels af van de mate waarin iemand de kunst van het lezen onder de knie had. Met andere woorden: er kon een onderscheid gemaakt worden tussen goede en slechte lezers – of zoals men het toentertijd uitdrukte: tussen snelle en trage lezers – op basis van het aantal rustpunten dat de ogen inlasten tijdens het lezen van een regel.

Tijdens het eerste en tweede decennium van de twintigste eeuw publiceerden pedagogische en psychologische tijdschriften met de regelmaat van de klok experimentele studies die datgene wat er zich in het hoofd van het kind afspeelde tijdens het lezen, materialiseerden aan de hand van grafieken, cijfers, percentages, lijnen, tabellen en fotografische reproducties.[17] De objectiviteit die uitging van de gebruikte fotografische technieken alsook het waarachtige karakter van het wetenschappelijke cijfermateriaal liet er geen twijfel meer over bestaan: men had het geheim van het lezen bij de lurven kunnen vatten.[18] Voor de toenmalige wetenschappers begon het kind meer en meer op een open boek te gelijken. De gebruikte methodes verleenden de onderzoekers dan wel geen directe inkijk in wat er zich in de hersenen afspeelde; de statistische data en visuele representaties van het lezen gaven er op zijn minst de schijn van.

Een voorbeeld van zo'n studie is terug te vinden in het artikel *Oral and silent reading of fourth grade pupils* van Rudolf Pintner. Pintner was professor in de Psychologie en Pedagogiek aan de University of Toledo en had een



Binoculair oogspiermodel van de Duitse experimentele psycholoog Wilhelm Wundt © Collectie Michotte/Historische Collectie Psychologie en Pedagogische Wetenschappen KU Leuven

van zijn studentes, miss Aufderheide, de opdracht gegeven om verschillende leestests af te nemen bij kinderen uit de vierde klas van het lager onderwijs. In totaal werden 23 kinderen geëxamineerd. De kinderen werd gevraagd om gedurende twee minuten een tekst te lezen die bestond uit fragmenten van het boek *Arabian nights*. In totaal werd de kinderen gevraagd om 8 teksten te lezen. Als de tijd op was werd aan de kinderen gevraagd om aan te geven welke lijnen ze allemaal hadden gelezen. Het experiment maakte duidelijk dat de kinderen maximaal 31 lijnen konden lezen wanneer ze dat hardop deden en 89 lijnen wanneer ze in stilte lazen. De snelheid van het lezen in stilte kwam bij de vele experimenten bovendrijven. Deze werd uitgedrukt in percentages, aantal woorden – soms wel tot twee decimalen na de komma – of seconden. Zo had Huey in 1908 al gesteld dat "reading aloud was in between 56 and

66 per cent slower than reading silently"[19] en hadden de onderzoekingen van Oberholzer bij leerlingen uit de achtste graad aangetoond dat bij het hardop lezen 3.9 en bij het stillezen 4.8 woorden per seconde werden gelezen.[20]

De uitkomsten van het wetenschappelijke onderzoek sloten naadloos aan bij het efficiëntiedenken dat een groot deel van de toenmalige Amerikaanse *child study movement* in zijn greep had. Bovendien vloeide de aandacht voor de snelheid van het lezen ook gedeeltelijk voort uit de grotere beschikbaarheid van geprint en geschreven materiaal in de maatschappij. De moderne mens kreeg steeds meer te maken met allerlei gedrukte teksten waar hij of zij zich op een snelle en doortastende manier een weg door diende te banen. Flyers in het voetbalstadion, schriftelijke communicatie van handelsvertegenwoordigers, handleidingen bij een gekocht product, de dagelijkse krant of een libretto bij de opera: aan lezen kon de moderne mens niet meer ontkomen. De gigantische hoeveelheid leesmateriaal die op de mens afkwam, noopte hem of haar tot snel en efficiënt lezen. Men kon en mocht geen tijd meer verliezen aldus de psychologische wetenschappers. In het licht van deze nieuwe maatschappelijke situatie en rekening houdende met de nieuwe inzichten vanuit het recente psychologische onderzoek diende de school zichzelf dan ook te herdenken. Doel van de school zou niet alleen mogen zijn de kinderen te introduceren in het aanvankelijk lezen, het mechanische lezen, maar zou er ook moeten in bestaan dat men de kinderen klaarstoomde om op een snelle manier te lezen.

Het samenkomen van de resultaten uit de wetenschappelijk dissectie van de geest van het kind met de nieuwe maatschappelijke druk om snel te kunnen lezen, bracht de geloofwaardigheid van het hardop leren lezen een fikse knauw toe. Verschillende Amerikaanse auteurs omschreven het hardop leren lezen in de klas aan het begin van de twintigste eeuw als een *reading farce*.[21] Een traditionele leesles bestond gewoonlijk uit het voorlezen van een tekst door de leerkracht waarna de leerlingen om beurten werd gevraagd om een stukje tekst voor te lezen. Belangrijk daarbij was dat buiten het voorlezen van de voorlezer alle andere kinderen in stilte dienden te volgen. Voor de toenmalige educatief psychologen was er naast het woord 'klucht' nog een ander woord om deze klaspraktijken te omschrijven: 'verspilling'; hier was ontegensprekelijk sprake van verspilling van tijd energie, en dat zowel van de kant van de leerkracht als van de kant van de leerling. Het na elkaar voorlezen impliceerde dat elke leerling in zekere zin maar een paar minuutjes per les effectief aan het werk zat. Veronderstellen dat de leerling in de overige tijd

actief was, en effectief bezig om de tekst te volgen, was net het lachwekkende van het gehele verhaal. De auteurs benadrukten keer op keer dat de leerlingen die niet moesten voorlezen en dus zogezegd in stilte de tekst zaten te volgen, in realiteit aan het dromen waren. Dat kon men mooi afleiden uit het feit dat leerlingen vaak totaal uit de lucht leken te vallen en helemaal niet wisten bij welk woord ze waren aanbeland als het hun beurt was.

3. De opkomst van het stillezen in de Lage Landen

In 1925 zetten de Amerikaanse ideeën over het belang en de noodzaak van het stillezen voet aan land op het Europese continent. De ontscheping van het Amerikaanse stillezen werd ingeluid door de publicatie van een boek waarin Gerrit Jacob Nieuwenhuis een pleidooi hield voor de vernieuwing van het taalonderwijs.[22] Nieuwenhuis was afkomstig uit een bakkersfamilie. Na zijn opleiding als onderwijzer besliste hij om aan de slag te gaan in Oost-Indië. De ervaringen die Nieuwenhuis opdeed aan de koloniale scholen waar hij werkte, vormen in velerlei opzichten de achtergrond waartegen de beweegredenen voor zijn interesse in het stillezen duidelijk worden. Voor Nieuwenhuis bestond er geen twijfel over het feit dat zich in het Oosten nieuwe wereldmachten ontwikkelden. Indien het Westen de dominante positie die het doorheen de eeuwen had verworven, wenste te behouden, dan was er dringend nood aan actie. Zowel in Nederland als in Oost-Indië diende het onderwijs op een nieuwe leest te worden geschoeid. Zo moest er in beide contreien veel meer worden ingezet op sport. Zowel de Oost-Indiërs als de Nederlanders hadden baat bij het versterken en oefenen van het lichaam. Bij de Javanen zou de beoefening van sport een goed tegengif bieden aan hun luie karakter en gebrek aan zelfvertrouwen, aldus Nieuwenhuis.[23] Bij de Nederlanders zouden de lichamelijke oefeningen bijdragen aan het op peil houden van de positie die ze innamen in de wereldorde.

De instandhouding van de wereldorde hing echter niet alleen af van de mate waarin lichamen konden worden verstevigd en versterkt. Om ervoor te zorgen dat zowel het Oosten als het Westen zich aanpaste aan de nieuwe vereisten van de aanstormende toekomst moest er ook worden ingezet op een hernieuwing van het taalonderwijs. Daarbij was het belangrijk om af te

stappen van de manier waarop Oost en West zich tot dan toe tot elkaar hadden verhouden:

> De verhouding van Oost en West, van Azië en Europa, is in een derde fase getreden: niet meer het Oosten, dat het Westen leert, zooals in de oudheid en de vroege Middeleeuwen, of het Westen, dat – kolonizeerend – het Oosten wil opvoeden, maar Oosten en Westen, die, elkaar leerende en aanvullend, naar een synthese van beider culturen streven.[24]

De westerse cultuur had hierin al de nodige stappen ondernomen. Nieuwenhuis verwees in dit verband bijvoorbeeld naar de ontwikkelingen in de kunst, de filosofie en de mode waar in toenemende mate oosterse elementen werden geïntegreerd. De idee van wederzijdse beïnvloeding stond echter in dienst van het onomstotelijke axioma dat indien "Indië economisch en politiek zichzelf kan zijn, haar zonen zelf alle bronnen van inkomsten kunnen aanboren en het gewin ervaren benutten, dan is daarvoor noodig, een Westersche wijze van denken en handelen".[25] Het leren van de Nederlandse taal was hiervoor een conditio sine qua non. Enkel door de Nederlandse taal onder de knie te krijgen zou men de lokale bevolking in staat stellen zich direct te laven aan de "wereldstroom van nieuwe gedachten". Wat betreft de didactiek van de vreemde taal sloot Nieuwenhuis zich aan bij de moderne strekking dat in koloniale contexten de kinderen in eerste instantie hun eigen taal dienden te leren en pas nadien in contact mochten worden gebracht met de vreemde taal van de kolonisatoren. De toekomst van de wereld en de wereldverhoudingen, aldus Nieuwenhuis, hing dus in sterke mate af van de mate waarin men het taalonderwijs op nieuwe banen kon brengen.

Een van de belangrijkste richtinggevende principes daarbij prijkte op het titelblad van het boek dat Nieuwenhuis had geschreven over het nieuwe taalonderwijs in Indië, namelijk "Taal is soms klank, soms teeken, maar altijd gedachte".[26] Eeuwenlang bestond de taak van de school erin om de kinderen te leren luidlezen. En volgens Nieuwenhuis deed de school dat met recht en rede. Boeken aanschaffen was een dure aangelegenheid en bovendien was het zo dat in vele huizen er slechts één kamer deftig verlicht werd. Voorlezen was dus een noodzaak voor velen en dus moest er op school vooral hierop worden ingezet. De tijden waren volgens Nieuwenhuis echter veranderd: "Ieder heeft nu voldoende licht om te lezen. En boeken en kranten zijn goedkoop. Zoo is 98% van al ons lezen thuis stillezen."[27] De moderne tijd zorgde ervoor dat

het luidlezen niet alleen als een anachronisme werd omschreven, maar dat het ook werd aangeduid als een van de belangrijkste oorzaken voor de zogenaamde oppervlakkigheid van de moderne mens. Deze oppervlakkigheid uitte zich in een bijna viscerale afkeer van het lezen, de neiging om vooral sensueel prikkelende literatuur te lezen, het niet snel kunnen lezen of na het lezen niet in staat zijn om de gedachten uit een boek te herhalen.

Voor Nieuwenhuis echter was deze oppervlakkigheid geen natuurlijk symptoom van de moderne mens. Er kon en moest tegen gereageerd worden. Het middel hiertoe was een hervorming van het onderwijs en in het bijzonder het taalonderwijs. Hoewel de klank van de taal nog steeds een rol van betekenis kon blijven spelen, moesten onderwijzers zich absoluut rekenschap geven van de Amerikaanse ontwikkelingen op het gebied van het leesonderwijs. In het bijzonder legde Nieuwenhuis de aandacht op de trans-Atlantische ontdekking van het stillezen. De voordelen hiervan waren legio: "Het gaat vlugger, het voert tot beter concentratie, het brengt niet in verleiding tot nadreunen en het leert studeeren ook in tegenwoordigheid van anderen."[28] Niet alleen bleek uit Amerikaans onderzoek dat stillezen sneller verliep dan hardop lezen: 4,8 woorden tegenover 3,9 woorden per seconde; Nieuwenhuis haalde ook de bevindingen aan die aantoonden dat stille lezers beter in staat waren om de gedachte uit een tekst te halen. En dat was voor de moderne mens nu eenmaal onontbeerlijk:

> De handelsman, de bureau-ambtenaar, de ingenieur, de opzichter, de journalist, de onderwijzer, enz., allen lezen vooral omdat dit bij hun werk hoort. En ook het krantenlezen van de massa heeft voor een deel een zakelijke ondergrond: men wil bij zijn. Een eisch van de hoogste waarde in menig beroep is daarom, dat men goed begrijpt wat men leest, maar een tweede is: dat men dit vlug kan doen; t' Succes in zaken, op bureaux, in de journalistiek, hangt voor een groot deel af van het vermogen om een stuk lectuur vlug en scherp 'door te nemen'.[29]

Voor Nieuwenhuis bestond er dan ook geen twijfel over dat de leesleermethode die de kinderen het beste zou voorbereiden op het latere leven bestond uit het systematisch drillen van het kind in snel, vlug en scherp lezen. De oude leesmethodes met hun nadruk op klank en langzaamheid stonden hier haaks op. Toch bleef de klank van de taal en het hardop lezen voor Nieuwenhuis nog steeds van belang en wees hij op de gevaren die aan de Amerikaanse methodes kleefden: de enorme focus op snelheid en het zakelijke lezen zou er weleens voor kunnen zorgen dat de kinderen geen diepere waarden meer zouden

meekrijgen. Dat moest men te allen tijde vermijden en dus bestond het leren lezen er voor Nieuwenhuis ook in dat het kind zicht kreeg op verschillende genres van teksten en zijn of haar leesmethode op die genres kon afstemmen. Wanneer het te maken kreeg met echte literatuur, moest het kind een soort van religieuze eerbied aan de dag leggen: "Dezelfde boerenjongen, die op zijn klompen in de wei holt, loopt voorzichtig op zijn kouseteenen door de kerk – ook al is hem dat niet geleerd En zoo ook moet hij de kerk der letteren leeren betreden – met eerbied en vrome rust. De 'efficiency' kan hij dan elders plegen."[30]

De revolutie van het stillezen diende voor Nieuwenhuis dan weliswaar beperkt te blijven tot wat hij het zakelijk lezen noemde, de impact ervan op de efficiëntie van het onderwijs was er zeker niet minder om. Men kon er namelijk makkelijk van uitgaan dat het verkeerd leren lezen een verlies betekende van 25 procent van wat aan onderwijs werd besteed. Dat kwam neer op een "verknoeien van 6 millioen gulden per jaar". Investeren in de hernieuwing van het leesonderwijs zou zorgen voor een stevige besparing op de onderwijsbegroting. Maar niet alleen de staat zou wel varen bij de introductie van het stillezen in het onderwijs. Ook het individu had er alle baat bij:

> Lezen is bovendien een groot gedeelte de taak van duizenden vooraanstaande werkers. En goed lezen is daarom bij hen een eerste voorwaarde voor succes in het leven. Het brengt dus z'n geld wel op als we het leesonderwijs in overeenstemming brengen met de eischen van onze maatschappij. Lezen is ten slotte een middel tot geluksvermeerdering van honderdduizenden. Het is de motor, die de vlucht uit een onbevredigd bestaan naar verre landen van verlangen mogelijk maakt.[31]

Hoewel lezen voor Nieuwenhuis zeker een persoonlijke functie had en niet kon en mocht worden losgekoppeld van persoonlijke interesses en diepere religieuze motieven, komt in zijn beschrijving van het stillezen toch vooral wat hij noemde "de politieke betekenis van het lezen" naar voren. Lezen diende te worden ingezet om een nieuw soort van burger te vormen; een individu dat op een snelle en efficiënte manier in staat was de juiste kennis uit een tekst te puren en ermee binnen het kader van een professionele omgeving aan de slag te gaan. Hoewel goed onderwijs bij tijden nog wel kon bestaan uit het literair verklanken van een tekst, verkreeg men de beste resultaten door in te zetten op het leren lezen in stilte, want "het best leest hij die uit een boek in de kortste tijd de meeste gedachten opneemt".[32]

4. Stilleestesten en de roep om verantwoorde selectie

Enkele jaren na de publicatie van het *Bronnenboek voor het nieuwe taalonderwijs in Indië* van Nieuwenhuis werd de kwestie van het stillezen uitgebreid besproken in de publicaties van het *Nutsseminarium voor paedagogiek* te Amsterdam. Zowel in het *Paedagogisch Tijdschrift: Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding*[33] als in de reeks *Mededelingen*[34] die door het Nutsseminarium werden uitgegeven, lieten verschillende auteurs er weinig twijfel over bestaan: het lagere onderwijs diende dringend te worden hervormd en de beste manier om dit te realiseren was in te zetten op het stille lezen.

Een van deze auteurs was G. Van Veen. In 1929 verscheen van zijn hand het 18de nummer in de reeks *Mededelingen van het Nutsseminarium*, namelijk *Plaats en beteekenis van het "stil lezen" in onze lagere scholen*.[35] Om de lezer te overtuigen van het cruciale belang van stillezen op school maakte Van Veen een vergelijking tussen de toenmalige toestand waarin het Westen verkeerde en de teloorgang van het West-Romeinse rijk. Met een verwijzing naar een gelijknamig boek over de val van het West-Romeinse rijk sprak van Veen over de *Untergang des Abendlandes*.[36] Net zoals de grootsheid van de Romeinse samenleving teloorging als gevolg van een wijdverspreide hang naar oppervlakkigheid en uiterlijk vertoon, zo dreigde het Westen aan het begin van de twintigste eeuw ten prooi te vallen aan de zucht naar gemakkelijk vertier, prikkelzucht en gebrek aan intellectuele diepgang. De kop van Jut waren voor Van Veen onder meer de introductie van de radio en de bioscoop. Deze moderne technologieën waren er mede oorzaak van dat het concentratievermogen van de jeugd niet om over naar huis te schrijven was. Naast de radio en de bioscoop ontwaarde Van Veen echter nog een heel belangrijke oorzaak van de denkluiheid van de moderne westerse mens, namelijk het feit dat men op school hardop leerde lezen.

Aan het hardop leren lezen waren voor Van Veen verschillende tekortkomingen verbonden. Niet alleen ging het veel te traag en zorgde het ervoor dat de zogenaamde 'luisterkijkers' – dit waren de leerlingen die in stilte luisterden naar de leerling die een tekstfragment hardop voorlas – naar lieve lust mochten dagdromen en lanterfanten, het hardop lezen maakte de kinderen ook afhankelijk van externe begeleiding en de continue aanwezigheid van prikkels. Door het samen en hardop te leren lezen creëerde men, aldus van Veen, een ontembare prikkelzucht die na het afstuderen onvermijdelijk tot

gevolg zou hebben dat men zich enkel en alleen zou wenden tot makkelijk verteerbare sensatieliteratuur. Wou het Westen de "verminderde vitaliteit van de cultuur" een halt toe roepen en "nieuwe bronnen van volkskracht aan boren", dan was het hoog tijd om de leerlingen op de lagere school tot denken aan te sporen.[37] En in tegenstelling tot de dominante onderwijspraktijken waarbij hoofdzakelijk werd ingezet op rekenen, diende men de kinderen vooral in stilte te leren lezen.

Het beoogde logische en formalistische denken stond volgens Van Veen haaks op de wijdverspreide praktijk van mechanisatie en dressuur. Hét grote probleem van het onderwijs was dat kinderen niet meer konden denken. De kinderen leerden wel sommen oplossen en cijferen, maar veel verder dan het puur reproduceren of mechanisch oplijsten van antwoorden, kwamen de kinderen toch niet. Door de grote nadruk die leerkrachten legden op de dressuur, het quasi automatisch komen tot het juiste antwoord op bepaalde oefeningen, waren de leerlingen veel meer bezig met het zo snel mogelijk neerpennen van de correcte uitkomsten dan met het effectief begrijpen van wat er stond. Werd het rekenen sowieso al gekenmerkt door een foutieve focus op snelle automatisatie, het gebrek aan transfermogelijkheden zorgde er voor Van Veen ook voor dat men voor de redding van het Westen een andere kant diende op te kijken:

> Zooals een racer, die zich op een fiets over een landweg door een polderlandschap spoedt, om 't eerst aan den eindpaal te zijn, zich verhoudt tot den wandelaar, die omgeving met hei en bosch belangstellend in zich opneemt, zoo verhoudt zich het driftig rekenende kind tot den aandachtigen lezer. Dat hard trappen tot begrip van en liefde voor de natuur zou voeren, lijkt ons even onwaarschijnlijk als dat geconcentreerd rekenen tot verdiept lezen zou opvoeden.[38]

De alarmerende diagnose van van Veen was gebaseerd op de vele verhalen, verzuchtingen en klachten die hij had vernomen van de onderwijzers uit het middelbare onderwijs. Zij klaagden steen en been over het niveau van de leerlingen die afstudeerden in het lager onderwijs en verdere studies gingen doen. Er bestond met andere woorden een mismatch tussen de resultaten die de lagere school zich als doel stelde en datgene wat men bij de start van de middelbare school van een leerling verwachtte. De kinderen die net de lagere school hadden verlaten, zo klonk het, hadden wel parate kennis, maar het ontbrak hun aan het vermogen om er iets mee te doen en op zelfstandige basis nieuwe informatie uit een tekst te halen.

In het middelbare onderwijs werd men dus geconfronteerd met een groot aantal leerlingen die volgens de onderwijzers niet op hun plaats zaten. De vraag was echter, aldus Van Veen, of het hier ging om kinderen die een gebrek aan aanleg hadden, dan wel om kinderen wiens logisch denken eenvoudigweg niet voldoende geoefend was gedurende de zes jaren die ze op de lagere schoolbanken hadden vertoefd. De aandacht voor het alarmerende gebrek aan denkcapaciteiten bij lagereschoolkinderen in het bijzonder en bij volwassenen in het algemeen was mede een gevolg van een wetenschappelijke evolutie binnen de psychologie. In plaats van het denken te conceptualiseren als een steeds groter wordend geheel van associaties hadden verschillende Duitse psychologen via introspectieve experimenten aangetoond dat er zich in de geest van kinderen en volwassenen ook nog andere processen afspeelden. Met andere woorden: een juist antwoord vinden bestond er niet louter in om de juiste associatie of reeks van associaties te activeren. Door proefpersonen te vragen wat er zich allemaal in hun hoofd afspeelde wanneer ze op zoek gingen naar een antwoord op een bepaalde vraag vond men dat mensen dingen combineerden, opsplitsten, opnieuw samenlegden, abstraheerden en opnieuw concreet maakten. Of anders gezegd: denken was geen passieve activiteit die erin bestond van de ene associatie naar de andere te hoppen tot men als het ware vanzelf bij het juiste antwoord kwam. De mens was integendeel ook in zijn denken een actief en zelfstandig wezen dat enkel door het uitvoeren van specifieke denkactiviteiten tot een juiste oplossing kon komen.

Het waren deze denkpsychologische bevindingen die Van Veen en anderen definitief overtuigden van het belang van het leren lezen in stilte. Het feit dat lagereschoolkinderen niet in staat leken te zijn om te denken was natuurlijk soms het gevolg van een gebrek aan aanleg, maar in vele gevallen had het ook te maken met het feit dat de lagere school dat denken eenvoudigweg niet had geoefend. Door in te zetten op stillezen in plaats van hardop lezen zou men aldus Van Veen twee vliegen in een klap kunnen staan. Eerst en vooral zou men alle leerlingen uit de lagere school kunnen oefenen in begrijpend lezen. Daartoe diende men de kinderen een stukje proza voor te schotelen en nadien verschillende vragen voor te leggen die peilden naar een goed begrip van de tekst. Deze vragen konden bestaan uit weldoordachte invuloefeningen, ja/nee-vragen of steloefeningen waarbij de leerling werd uitgedaagd om bijvoorbeeld een samenvatting te geven van de tekst. Het belang van de controle werd door Van Veen herhaaldelijk benadrukt. Zonder deze controle dreigde het stille lezen namelijk snel te vervallen in wat hij noemde “vrij of niet-denkend lezen”.

Het inzetten op stillezen zou echter niet alleen betekenen dat men komaf kon maken met de vervlakking en mechanisatie van het onderwijs op de lagere school. De stilleestest en de hieraan gekoppelde stilleestekstjes waren, ten tweede, ook van onschatbare waarde voor de oplossing van het aansluitingsvraagstuk tussen de lagere school en de middelbare school. Voor de selectie van de leerlingen had men in eerste instantie namelijk gekeken in de richting van de traditionele intelligentietests. Het grote probleem hiermee was dat men niet kon uitsluiten dat kinderen op de IQ-test een goed resultaat behaalden omdat ze de test bijvoorbeeld al eens gedaan hadden of de antwoorden op de vragen gedachteloos konden raden. Met andere woorden: een goed resultaat op een IQ-test kon best wel het resultaat zijn van een goede training, eerder dan dat het de aanleg van het kind om goed te kunnen nadenken zou weerspiegelen. Om dit gevaar teniet te doen stelde Van Veen voor om ook voor de selectie van de kinderen in het middelbare onderwijs gebruik te maken van de stilleestests. Deze tests hadden het voordeel dat ze continu konden worden aangepast en geïndividualiseerd zodat ze quasi rechtstreeks toegang gaven tot de aanleg die iemand had om logisch te redenen – zonder dat bepaalde vaardigheden en bekwaamheden die iemand had opgedaan tijdens de lagere school het beeld zou vertroebelen.

Samen met de vaak gehoorde verzuchtingen van de onderwijzers uit het middelbare onderwijs waren het de nieuwe denkpsychologische ontwikkelingen die het stillezen als ultiem reddingsmiddel voor de westerse school en bij uitbreiding de westerse wereld naar voren schoven. Paradoxaal genoeg leek de stilte daarbij haar aura van dichterlijke ondoorgrondelijkheid te verliezen. Eerder dan dat de stilte een muur was waartegen de wetenschapper, de onderwijzer dan wel de bestuurder van een school opliep en waar hij onmogelijk doorheen kon breken, werd de stilte een belangrijk middel om zicht te krijgen op de innerlijke contouren van het kind. Net door afstand te nemen van het vocaliseren en het hardop lezen kon men dieper doordringen tot de nu peilbare diepten van de menselijke geest. Het stillezen en de hieraan gekoppelde controle vragen, aldus de voorstanders van het stillezen, lieten als geen ander toe om een klaar zicht te krijgen op de capaciteiten van een kind. Gedaan met het nattevingerwerk van de subjectiviteit. De stilte van het stillezen verfijnde de aanspraken op objectiviteit van de bestaande intelligentietesten en timmerde op die manier verder aan de weg van het niet-aflatend opdelen, classificeren en selecteren van leerlingen.

5. Kritische geluiden en de triomf van het stillezen

De pijlsnelle opgang van het stillezen werd niet door iedereen op hoerageroep onthaald. Vanuit verschillende hoeken werden bedenkingen, commentaren en kritieken geformuleerd die te maken hadden met de autonomie van de leerkracht, het benadrukken van het individuele lezen, de ideologische ondertoon van het stillezen, maar vooral de te eenzijdige focus op intellectualistisch onderwijs.

Voor een aantal auteurs hield het stillezen een potentieel gevaar in voor de autonomie van de leerkracht. Succesvol leren stillezen was volgens de voorstanders van de nieuwe praktijk niet alleen afhankelijk van de mate waarin de lezer erin slaagde het vocaliseren volledig achterwege te laten – en dan had men het niet alleen over het effectief hardop lezen, maar ook over flauwere afkooksels hiervan zoals lipbewegingen, fluisterstemmen of zelfs innerlijke stemmen. Elke van deze meer of minder hoorbare vocalisatietechnieken diende men volgens de voorstanders van het stillezen af te leren. Naast het afleren van de vocalisatie steunde het goed leren lezen in stilte echter ook in grote mate op het controleren of het kind het gelezene wel degelijk goed begrepen had. Dit controleren kon zeer verschillende vormen aannemen, maar bestond hoofdzakelijk uit gedrukte vragenlijsten waarbij het kind bijvoorbeeld werd gevraagd om woordjes in te vullen of antwoorden te geven op inhoudelijke vragen over de tekst. De hardcore voorstanders van het stillezen benadrukten het schriftelijke karakter van de tekstcontrole en raadden leerkrachten aan om te werken met een van de vele op de markt beschikbare oefenboekjes voor stillezen. Deze boekjes hadden het voordeel dat de moeilijkheidsgraad van de teksten en vragen aangepast waren aan het leerjaar waarin het kind zich bevond. Bovendien bevatten de meeste van deze boekjes ook een verbetersleutel die de leerkracht toeliet om op een snelle en efficiënte manier de antwoorden van de kinderen te verbeteren. De terughoudendheid van enkele sceptici ten aanzien van het stillezen had precies met de beschikbaarheid van deze verbetersleutels te maken. Men vreesde ervoor dat hierdoor het beroep van de leerkracht gemechaniseerd zou worden en dat de aanwezigheid van de leerkracht er eigenlijk niet meer zo veel zou toe doen. Volgens één auteur zouden deze verbetersleutels leidden tot een situatie waar de taken van de leerkracht evengoed door de conciërge van de school zouden kunnen worden overgenomen.[39]

Een tweede reden waarom sommige schrijvers aarzelden om halsoverkop mee te gaan in de hervorming van het leesonderwijs had te maken met het feit dat lezen een wel erg individuele aangelegenheid werd. Bij het stillezen, aldus deze auteurs, waren er in zekere zin slechts twee mensen betrokken. Enerzijds had je de schrijver die zijn of haar gedachten op papier had gezet. Anderzijds was er de lezer die in stilte de ideeën, inzichten en argumenten van de schrijvers "van het papier diende op te rapen". In tegenstelling tot het stillezen waren er bij het hardop lezen geen twee maar drie partijen betrokken. Natuurlijk had je ook hier een schrijver en een lezer, maar, en dat was toch niet onbelangrijk, je had ook toehoorders. Net hier schortte het schoentje bij het stillezen: de lezer hield totaal geen rekening meer "met de belangen van de toehoorders". Resultaat: het voorlezen, publiekelijk voordragen, reciteren of declameren van teksten liet enorm te wensen over:

> De wereld is vol toehoorders. In onze collegezalen, rechtszalen, kerken, vergaderzalen, – overal zijn toehoorders. En deze kring heeft zich de laatste jaren nog tot in het oneindige uitgebreid nu ook onze huiskamers, dank zij de radio, vol toehoorders zitten. Hoe moeilijk wordt het den toehoorder dikwijls gemaakt. Men denken eens aan de vele saaie, eentonige lezingen, waarbij men zachtjes indommelt, aan onverstaanbare pleidooien, uitgegalmde preken, toespraken en redevoeringen … Dagelijks kunnen wij ook door de radio ditzelfde opmerken en daarbij bovendien constateren, hoe slecht en onbeschaafd meermalen de uitspraak van het Nederlands is.[40]

Ook vanuit katholieke hoek vonden sommigen dat een te eenzijdige focus op het stillezen nefaste gevolgen had voor de toehoorders of luisteraars, én dan in het bijzonder de vrouwelijke luisteraars.[41] Meer dan mannen hadden de babbelzieke vrouwen er toch wel baat bij om te leren luisteren en net dat voordeel viel helemaal weg indien men alle leeslesjes vanuit de methodiek van het stillezen vorm zou geven. Voor de katholiek geïnspireerde auteurs was aan het stillezen echter nog een groter gevaar verbonden, namelijk het ondermijnen van het woord van God. De goddelijke waarheid had zich sinds eeuw en dag via het oor gemanifesteerd. Tussen de lijnen door dreigde het stillezen de legitimiteit van het mondelinge overdragen van geloof op losse schroeven te zetten. Waar voorstanders van het stillezen beklemtoonden dat taal gedachte was, benadrukten de katholieke auteurs dat een goed begrip van taal en teksten in eerste instantie berustte op het goed verklanken ervan. De nietsontziende drang om alles te

verstillen en te versnellen had vaak als gevolg dat de kinderen enkel nog met hun ogen lazen, hierdoor het gelezene totaal niet meer verstonden en dat ze met hun mond vol tanden zaten als er hun iets over de inhoud werd gevraagd.[42]

> De rekordjacht in snel-lezen, ze moge nog zo Amerikaans zijn, kan ons maar matig bekoren. We stellen ons voor, dat de yankee op dezelfde manier leest als hij musea en merkwaardigheden bezichtigt, en dan weten we het wel. Al kunnen snel en goed lezen best samengaan, vlug wil toch ook al eens synoniem zijn met vluchtig, oppervlakkig, speciaal tijdens de jeugdjaren.[43]

De vierde, en meest gehoorde kritiek ten aanzien van het stillezen, had niet zozeer te maken met de autonomie van de leerkracht, de ideologische strekking van de nieuwe leesmethodiek dan wel het geïndividualiseerde karakter ervan, maar focuste op het feit dat onderwijs een quasi puur intellectualistische aangelegenheid werd. Vooral vanuit de kunstzinnige onderwijssectoren stelde men zich de vraag of er naast het formalistische en intellectualistische onderwijs ook niet nog zoiets bestond als kunstzinnig, dan wel esthetisch onderwijs. Vanuit dit kunstzinnige perspectief had men er grote moeite mee dat de leesles verworden was tot een selectiemoment en dat alle aandacht uitging naar het begrijpen van de tekst. Opnieuw kwam hier het belang van het goed, juist en mooi verklanken naar voren; ditmaal niet zozeer om te wijzen op het bestaan van een toehoorder, maar veeleer om in herinnering te brengen dat het lezen ook kon bijdragen aan de ontwikkeling van een liefde voor literatuur, voor kunst, voor het zich creatief uitdrukken. In een van de artikelen die deze esthetische kaart trok, werd zelfs teruggegrepen naar het achttiende-eeuwse hanenboek of AB-boek van Swildens om aan te tonen dat het expressievermogen bij leerlingen absoluut onderwezen moest worden. De "algemeene regels om goed te leezen" van Swildens hadden nog niets aan actualiteit ingeboet:

> Men moet aangenaam leezen; dat is, niet te hard en niet te stil; niet te schielyk en niet te langzaam; niet slaaperig, niet binnensmonds, niet eentoonig, niet zingend; maar opgewekt; met klaare stem, levendig, en met dien nadruk en die veranderingen van toon, welke met de aard der zaaken, die men lees, overeenkomen.[44]

Het benadrukken van het goed, mooi en verzorgd spreken vloeide niet zozeer voort vanuit een drang naar het beschaven van het Nederlands. De aandacht

voor het leren hardop spreken had veeleer te maken met wat men noemde "de ziel van een tekst". Wie een tekst goed en juist wilde lezen, moest deze goed kunnen verklanken. Het was via de klank dat men de betekenis van een tekst het dichtste kon benaderen. Daarbij gruwde men ook van de idee dat de tekst volledig begrepen kon worden door de leerling en de leerkracht. Deze opvatting stond mijlenver af van de eerbied die het onderwijs zou moeten opbrengen voor het literaire erfgoed. Hoe kon men nu veronderstellen, aldus de auteurs die vanuit kunstzinnige hoek kritiek hadden op het stillezen, dat een tekst van Vondel helemaal begrepen kon worden? Was het niet eerder zo dat een tekst zich meer en meer openvouwde naarmate men er zich meer in verdiepte? Was het niet zo dat ook het inzicht van de leerkracht in een stukje proza met de jaren dieper werd?[45] De drang en neiging om alles altijd maar beter te willen weten dan de grote schrijvers die de geschiedenis heeft voortgebracht onderdrukte de rijkdom van de literaire tekst en kwam de liefde en eerbied voor de letteren helemaal niet ten goede.

Hoewel er vanuit verschillende hoek wel degelijk bedenkingen werden geformuleerd ten aanzien van het stillezen, leek de kritiek zich voornamelijk te richten op de snelle opkomst ervan en het gevaar dat het stillezen het hardop lezen volledig zou verdringen. Zowel vanuit katholieke als kunstzinnige hoek vond men de nadruk bij het stillezen op het begrijpen van een tekst positief. Terwijl de hardcore promotoren het stillezen zelf als einddoel van de leesdidactiek zagen, stelden de kritische stemmen een integratie van het stillezen en het hardop lezen voor. Met andere woorden: men diende het beste van de twee leeswerelden te combineren en zeker niet het kind met het badwater weg te gooien. Stillezen had zeker zijn nut voor het onderwijs en het hervormen van de leesdidactiek, maar het mocht geen doel op zich worden. Een voorgesteld alternatief bestond er bijvoorbeeld in dat de onderwijzer een tekst aan de leerlingen gaf en hun vroeg om die in stilte te lezen. Na afloop van het lezen werd de kinderen gevraagd om schriftelijk enkele vragen op te lossen. Belangrijk echter was dat de opgegeven antwoorden mondeling werden besproken en dat na deze bespreking tijd werd vrijgemaakt voor het hardop voorlezen van de tekst. Daarbij diende men er zorg voor te dragen dat de kinderen niet met hun ogen mee volgden, maar enkel én alleen luisterden.[46]

Het precieze geluid dat de nieuwe didactiek van het stillezen met zich meebracht in de klassen van het lagere en middelbare onderwijs is moeilijk te achterhalen. Wat wel kan worden vastgesteld is dat naar het einde van het interbellum toe de idee van het stillezen zowel in de onderwijspraktijk

als in de bestaande wetgevende kaders duidelijke sporen had nagelaten.[47] De onderwijswereld kon naar hartenlust grasduinen en gebruikmaken van de vele stilleesboekjes die inmiddels op de markt te verkrijgen waren en waar grote namen uit de onderwijswereld als Phillip Kohnstamm en Martinus Langeveld hun medewerking aan verleenden.[48] Parallel aan de beschikbaarheid van deze stilleesboekjes werd het stillezen ook geïntegreerd in onderwijswetgeving, zowel in België als Nederland. In België werd aan het begrijpend, verstandelijk of stillezen expliciet aandacht besteed in de nieuwe wet op het lager onderwijs van 1936. Hoewel het hardop lezen nog steeds als belangrijk werd aangestipt, kwam het nu toch maar in tweede instantie aan bod:

> Zoo spoedig mogelijk moet het kind leeren bij het lezen enkel aan de beteekenis van den tekst te denken. Het doel is immers de leerlingen er toe te brengen reeds bij de eerste lezing de gedachten op te nemen en hen te gewennen aan verstandig lezen. Wat het luidop lezen betreft, het geeft aan den meester een kans om de verkeerde handelwijzen en de gebreken te kennen, die moeten verhinderd of verbeterd worden. Het laat hem tevens toe te waken op uitspraak, articulatie en dictie.[49]

De triomf van het stillezen laat zich wellicht het best afleiden uit de Nederlandse situatie waar het in 1938 officieel als middel werd erkend voor het selecteren van die leerlingen die voortgezet middelbaar onderwijs wilden aanvangen. In het Koninklijk Besluit van maart 1938 dat de toegang tot de Hogere Burgerschool regelde stond in het eerste artikel dat bij de selectie van de leerlingen niet enkel gepeild diende te worden naar de kennis die een kandidaat-leerling had op het vlak van Nederlands, rekenen, aardrijkskunde en geschiedenis, maar dat men ook het inzicht van de kandidaat-leerling mee in rekening diende te nemen. Om een goed zicht te krijgen op het denken van de leerling diende men bijvoorbeeld voor wat betreft Nederlands voluit in te zetten op de praktijk van het stillezen:

> Een schriftelijk onderzoek naar aanleiding van een stuk proza, dat een gesloten verhaal bevat. Zonder dat hem daarbij hulp wordt verleend, krijgt de candidaat gelegenheid, dit stuk gedurende een vooraf bepaalden tijd door te lezen. Het eerste deel van dit onderzoek, waarbij het stuk ter beschikking van den candidaat blijft, geschiedt door middel van opdrachten, die ten doel hebben vast te stellen: a/of de candidaat uit de tekst zelfstandig gegevens weet te vinden; b/of hij de

> daarin voorkomende gegevens met elkaar in verband weet te brengen en daaruit juiste gevolgtrekkingen kan maken.[50]

Met de centrale rol die werd weggelegd in het Nederlandse Koninklijk Besluit van 1938 dat de toegang tot het voortgezet onderwijs regelde, werd aan de stilte een symbolische, maar daarom niet minder tastbare macht toegekend, namelijk de macht om kinderen te selecteren en op basis van het zogenaamde denkende vermogen van kinderen uit te maken of iemand wel dan niet in staat was om verdere studies aan te vangen. Hiermee kwam een einde aan de jarenlange praktijk waarbij men vooral voortging op de inschattingen die opgesteld werden door de leerkrachten lager onderwijs zelf. Met de wettelijke inbedding van het stillezen in het Belgische en Nederlandse onderwijsbeleid aan het einde van de tussenoorlogse periode verloor de stilte een groot deel van haar historische geheimzinnigheid en werd het zelfs een middel, een probaat en efficiënt instrument om eindelijk toegang te krijgen tot de onzichtbare processen die zich in het hoofd van het kind afspeelden. De stilte eigen aan het denken van het kind, die hardnekkige muur waar ontelbare wetenschappers eeuwenlang het hoofd op hadden gebroken, was nu eindelijk een open boek geworden.

EPILOOG

Stilte, het oplaadbare zelf en de richting van onze toekomst

Wie vandaag binnenstapt in een klas van een lukraak gekozen lagere school, kan er niet omheen: stilte beroert nog steeds de gemoederen. Net zoals dat de voorbije eeuwen het geval is geweest, doet stilte nog steeds tal van vragen rijzen. Wie moet er nu stil zijn? Wanneer moet de stilte worden gerespecteerd? Hoe kunnen we kinderen laten stil zijn? Wat moeten we onder een stille klas begrijpen en leidt stil gedrag wel tot betere resultaten? De antwoorden op deze vragen zijn divers, spreken elkaar soms tegen en waaieren diverse richtingen uit. Dat staat buiten kijf. In de veelheid aan benaderingen van stilte in het onderwijs lijkt er zich echter een constante af te tekenen. Kinderen moeten de kans krijgen om zich af en toe te onttrekken aan de vele prikkels die tijdens een schooldag op hen afkomen. De school is met andere woorden een prikkelplek geworden. Een plaats waar de kinderen gedurig geprikkeld worden om te leren, creatief te zijn, zich te ontwikkelen. Hoewel dat vele prikkelen broodnodig is, heeft het ook een keerzijde: de overprikkelde leerling.

Die overprikkelde leerling krijgt weleens een specifieke naam toegekend – men heeft het dan over autistiforme of hoogsensitieve leerlingen. Maar het begrip overprikkeling kan eigenlijk worden toegepast op alle lagereschoolkinderen, want hebben die niet allemaal op een bepaald moment nood om zich even aan de prikkelcultuur te onttrekken? Om alle kinderen de kans te geven zich gedurende een goed afgelijnde tijd aan de prikkels te onttrekken worden er specifieke aanpassingen aan de leeromgeving aangebracht. Die aanpassingen kunnen bestaan in het ter beschikking stellen van koptelefoons met *noise cancelling* of het construeren van zogenaamde stiltehuisjes waar kinderen zich gedurende



Vijf kaarten met stilte- en luistervaardigheden gebruikt in een Vlaamse kleuterklas © Privécollectie Pieter Verstraete

een tiental minuutjes kunnen terugtrekken. De materiële aanpassingen van de klasomgeving leiden tot betere concentratie en gedrag, bieden de kinderen rust, en stimuleren de verantwoordelijkheid én de zelf-bewust-wording van kinderen. In een wereld waarin alles continu moet worden opgeladen – denk maar aan gsm's, smartwatches of elektrische auto's – heeft ook het zich ontwikkelende kind "een oplaadpunt nodig voor zichzelf".[1] Aan de vele prikkels die gedurende een schooldag aan de kinderen worden aangeboden hangt een prijskaartje: de batterij van het zelf raakt op. Die lege toestand van het zelf kan zich op verschillende manieren manifesteren. Zo zijn er kinderen die vermoeid raken, beginnen te geeuwen of minder alert worden. Maar evengoed zijn er leerlingen die beginnen te razen of andere kinderen pijn doen. Beide manifestaties zijn het gevolg van dezelfde oorzaak: het zelf raakt op en moet worden heropgeladen tot het opnieuw zijn oorspronkelijke honderd procent heeft bereikt.

Het hedendaagse spreken over stilte heeft zich als geen ander weten te koppelen aan het nieuwe idee van het herlaadbare zelf. Het zelf is continu aan veranderingen onderhevig, dat wel. Maar tezelfdertijd is er altijd de zekerheid dat het zelf kan en zal terugkeren naar zijn of haar oorspronkelijke toestand: het volledig opgeladen zijn. Het energiepeil van het zelf kan dan wel doorheen de dag zakken tot pakweg 27 procent, na de oplaadbeurt verschijnt het zelf opnieuw in zijn of haar pure vorm: *fully charged*. En zelfs wanneer er een volledige black-out optreedt, wanneer het scherm van zijn of haar touch screen volledig uitvalt omdat de batterij volledig leegliep, dan nog bestaat de zekerheid dat het zelf binnen enkele minuten opnieuw honderd procent *reloaded* is. Bij dat heropladen speelt stilte een cruciale rol. Sommige auteurs gaan zelfs zo ver om stilte te vergelijken met olie. Zo schreef de Britse onderzoekster Helen Lees in haar boek *Silence in schools*: "Silence is the new oil. From a global perspective, both are sourced and mined with effort from the depths. Both involve a power of transformation that can change the world. Both are complicated in their manifestation. Both are valuable."[2]

De idee dat stilte kan en moet functioneren als een soort van energiebron waar het oorspronkelijke zelf zich aan kan laven is niet nieuw. Ook in de jaren 1950 bijvoorbeeld vind je een dergelijke visie op stilte terug. Zo publiceerde de Zwitserse schrijver en filosoof Max Picard in 1950 het boek *Die Welt des Schweigens*. Voor Picard was het meer dan duidelijk: de stille onderstroom die waarde en betekenis gaf aan het spreken, denken en handelen van de mens dreigde uitgeput te raken. Daar waren volgens Picard verschillende oorzaken voor aan te duiden, maar de intrede van de radio in de westerse maatschappij was er toch een van de belangrijkste van. De radio had namelijk de plaats van het zwijgen ingenomen. Continu was de mens overgeleverd aan het lawaai dat uit de boxen van de radio naar buiten werd geduwd. Of de mens zich nu op straat, in zijn eigen huis of in de supermarkt bevond: het lawaai bleef hem omringen. Picard gaat zelfs nog een stapje verder en schetst in zijn boek een wereld waarin voor de mens geen plaats meer is. De radio, hoewel door de mens uitgevonden, heeft de mens volledig verdrongen:

> De radio is het autonome lawaai. De radio vervult het hele luchtruim, de mens is opzij gedrongen en kan zich nog maar met de grootste moeite door een kleine spleet in het lawaai heenwerken … De radio schijnt helemaal niet meer aangewezen te zijn op den mens, docht schijnt te luisteren naar zichzelf … De

> radio schijnt zich met zichzelf te amuseren, de mens is aan de kant gezet, en fungeert alleen nog maar als bediende van het radio-lawaai.[3]

Het vele lawaai dat de mens omringde, zou onherroepelijk leiden tot zijn ondergang. Dat was in ieder geval bijna zo gebeurd tijdens de Tweede Wereldoorlog. Nog nooit had een oorlog zo lelijk huisgehouden. En voor Picard hadden die verschrikkingen van de oorlog alles te maken met het radiolawaai. Om in een lawaaierige tijd als echt en als waar te worden beschouwd kon een gebeurtenis niet anders dan gigantisch veel lawaai te produceren. Anders werd het eenvoudigweg niet meer gehoord. Het vele en hartverscheurende kermen van gewonde soldaten, de ontploffingen van miljoenen obussen of het ratelen van ontelbare mitrailleurs was met andere woorden niets anders dan een poging om boven het lawaai van het leven uit te komen. De slotconclusie was voor Picard overduidelijk: de maatschappij was ziek. Zijn boek eindigt hij met een citaat van de Deense filosoof Soren Kierkegaard: “Als ik dokter was en men vroeg mij om raad, dan zou ik antwoorden: Geef den mens zwijgen! Breng de mensen tot zwijgen.”[4]

Net zoals zeventig jaar geleden wordt vandaag de kaart van de stilte getrokken om een antwoord te zoeken op de uitdagingen waar de mens mee wordt geconfronteerd. Natuurlijk zijn er ook vele verschillen te trekken tussen de analyse van Picard en de hedendaagse kijk op stilte. Zo legde Picard veel meer dan nu het geval is de link met religie en het bestaan van God of zijn de verschrikkingen waar we vandaag de dag tegenaan kijken natuurlijk van een totaal andere orde. Het doembeeld echter waarbij de mens dreigt te verdwijnen en het contact met zijn of haar innerlijke zelf verliest, alsook de oplossing die wordt geboden, namelijk het herontdekken of vrijwaren van het zwijgen en stil zijn, is wat de twee hier uitgewerkte voorbeelden met elkaar verbindt. Of het nu gaat om de religieuze bezinning van Picard of de hedendaagse oplaadbare versie van stilte, telkens staat de ogenschijnlijke verplichting centraal om terug te keren tot een oorspronkelijk, autonoom en authentiek zelf.

In de verschillende hoofdstukken van dit boek heb ik een poging gedaan om bij dat standvastige en autonome zelf enkele vraagtekens te plaatsen. Willen we vandaag de dag echt blijven vasthouden aan dat richtinggevende zelf? Zijn we er met zijn allen van overtuigd dat we telkens opnieuw naar die honderd procent willen terugkeren? Moeten we te allen tijde *fully charged* zijn? Het zijn deze algemene vragen die de ondertoon vormen van dit boek en die hopelijk de lezer kunnen aansporen om na te denken over wat hij of

zij nu net hoopt te bereiken met het stil worden en/of stil zijn. In tegenstelling tot bijvoorbeeld ademen is stil zijn geen natuurlijk gegeven. Stil zijn is iets wat wij moeten leren. En doorheen de tijd hebben kinderen, maar ook volwassenen, om verschillende redenen geleerd stil te zijn. Stil zijn kun je met andere woorden onmogelijk loskoppelen van bepaalde pedagogische dan wel maatschappelijke doelen.

In de verschillende hoofdstukken van dit boek heb ik ook een poging ondernomen om enkele van de stiltepraktijken uit ons pedagogische verleden te ontrafelen. Op die manier heb ik willen aantonen hoe de stiltepraktijken van Maria Montessori niet kunnen worden losgekoppeld van de idee dat een kind vooral moet uitgroeien tot een zelfstandig, een actief en vooral productief individu. Bij de analyse van de geschiedenis van het stille en het verlegen kind heb ik willen duidelijk maken dat van de westerse mens vanaf een bepaald moment toch vooral werd verwacht dat hij of zij een succesvol leven zou moeten leiden. En de analyse van de stilleespraktijken brachten dan weer aan het licht dat stilte in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs toch ook blijkbaar ingezet werd om kinderen tot efficiëntie aan te sporen en hen op een zo objectief mogelijke manier te selecteren. Hoewel stilte vandaag nogal eens wordt verbonden met een bekwaamheid om volledig in het moment te zijn, zo mindful mogelijk te leven, is het enorm belangrijk om niet over het hoofd te zien dat stilte ook altijd een bepaalde toekomstvisie in zich draagt.

Het gebaar waar dit boek mee wil eindigen is dan ook een uitnodigend gebaar; een uitnodiging om samen na te denken over waar we naartoe willen, over welke toekomst we uit de stilte van het nu en vroeger tevoorschijn willen laten komen.

Noten

Inleiding: Luisteren naar stilte in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs

1. Vrij naar het frequent geciteerde citaat van Douglas Baynton met betrekking tot de plaats van handicap in de geschiedenissen die we schrijven: "Disability is everywhere in history, once you begin looking for it, but conspicuously absent in the histories we write." Baynton, D.C. (2001). Disability and the Justification of Inequality in American History. In P. Longmore & L. Umansky (Eds.). *The new disability history: American perspectives* (pp. 33-57). New York: New York University Press, 52.
2. Zie bijvoorbeeld Villaverde, L., Helyar, F. & Kincheloe, J.L. (2006). Historical research in education. In K. Tobin & J. Kincheloe (Ed.). *Doing educational research: A handbook,* pp. 311-346. Brill & Helyar, F. (2012). Democracy, freedom & the school bell. In S.R. Steinberg, G.S. Cannella (Eds.). *Critical qualitative research reader*. New York: Peter Lang.
3. Visser, J. (2013). Waarom de schoolbel moet worden afgeschaft. *De Correspondent*, 17 oktober 2013; Kelman, B.M. (s.d.). Saved by the bell? Sorry kids, not anymore. *USA Today* & Anon. (2014). Zu Schule ohner Schulglocken. *Die Presse*, 15 Januar.
4. Hargreaves, R. (1986/1976). *Meneertje kabaal*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
5. Ibidem, niet gepagineerd.
6. Voor een geschiedenis van de één minuut stilte, zie Brown, S.D. (2012). Two minutes of silence: social technologies of public commemoration. *Theory & Psychology, 22*(2), 234-252; Michau, K. (2013). "The moving, awe-inspiring silence" zum "emotionalen Potential" der Schweigeminute. In C. Jarzebowski & A. Kwaschik (Eds). *Performing Emotions: Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Politik un Emotion in der*

frühen Neuzeit und in der Moderne. Göttingen: V&R Unipress. Voor een meer algemene bespreking van de complexe relatie tussen stilte en herdenking, zie Winter, J. (2010). Thinking about silence, pp. 3-31. In E. Ben-Ze'ev, R. Ginio & J. Winter (Eds.). *Shadows of war: A social history of silence in the twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press.

7. Tot in de jaren 1960 en 1970 werden stilte en geluid als radicaal tegenovergestelde realiteiten beschouwd die weinig tot geen raakvlakken met elkaar vertoonden. Binnen de linguïstiek en de politieke wetenschappen verschenen vanaf die periode verschillende invloedrijke studies die net wezen op het verstrengelde karakter van stilte en geluid. Zo beargumenteerden verschillende auteurs dat stilte een cruciaal en constitutief onderdeel was van vele communicatieve processen en toonden andere onderzoekers aan dat stilte ook als politiek drukkingsmiddel kon worden aangewend om bepaalde discriminerende situaties aan te kaarten en uit de wereld te helpen. Zie bijvoorbeeld Jaworski, A. (1992). *The power of silence: Social and pragmatic perspectives*. Newbury Park: Sage Publications & Woolley, S. W. (2012). "The Silence Itself Is Enough of a Statement": The Day of Silence and LGBTQ Awareness Raising. *Anthropology & Education Quarterly*, *43*(3), 271-288.
8. https://www.euro.who.int/en/health-topics/environment-and-health/noise, geconsulteerd op 22 november 2021.
9. Cohen, S., Glass, D. C., & Singer, J. E. (1973). Apartment noise, auditory discrimination, and reading ability in children. *Journal of experimental social psychology*, *9*(5), 407-422.
10. Voorbeelden van deze benadering vindt de geïnteresseerde lezer bij Le Breton. D. (1997). *Du silence: essai*. Paris: Editions Métaillé & Sim, S. (2007). *Manifesto for silence. Confronting the politics and culture of noise*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.
11. Deze twee inzichten liggen aan de basis van de interdisciplinaire *sound studies* waar ook pedagogische praktijken worden geanalyseerd. Zo bespreken Pinch en Bijsterveld in hun *Oxford handbook of sound studies* de introductie van de zogenaamde *sound ear* in klaslokalen. De sound ear is een technologie in de vorm van een oplichtend oor dat de kinderen en de leerkrachten bewustmaakt van het klassikale geluidsniveau. Indien dat geluid binnen de marges van het toelaatbare valt, licht de sound ear groen op. Komt het niveau in de buurt van niet-tolereerbare of gevaarlijke geluidsniveaus, dan verandert de kleur naar oranje. Indien de grens van het tolereerbare wordt overschreden, dan switcht de sound ear naar rood. Pinch, R. & Bijsterveld, K. (2011). New keys to the world of sound. In R. Pinck & K. Bijsterveld (Eds.). *Oxford handbook of sound studies*. Oxford.
12. Dit voorbeeld werd ontleend aan het baanbrekende werk van de Franse historicus Alain Corbin, namelijk *Les cloches de la terre* (1994; Paris: Albin Michel).

13. Hao, R. N. (2011). Rethinking critical pedagogy: Implications on silence and silent bodies. *Text and Performance Quarterly*, *31*(3), 267-284.
14. Ball, S. J. (2012). *Foucault, power, and education*. London: Routledge.
15. Zie bijvoorbeeld Siisiäinen, L. (2012). *Foucault & the Politics of Hearing*. London: Routledge. Toegespitst op het domein van opvoeding en onderwijs verscheen recent een omvangrijk volume geredigeerd door Michael Geiss en Veronika Magyar-Haas: Geiss, M. & Magyar-Haas, V. (2015). *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
16. Gallagher, M. (2011). Sound, space and power in a primary school. *Social & Cultural Geography, 12*(1), 47-61.
17. Ibidem, 56.
18. Zie bijvoorbeeld Moulin, M. (1885). *Le silence. Etude morale et littéraire*. Montauban: Imprimerie et Lithographie Forestié.
19. In de jaren 1960 zette Schafer het *Vancouver Soundscape Project* op en later het *World Soundscape Project*. De resultaten van deze projecten leidden tot verschillende publicaties waaronder *The Vancouver soundscape* (1965, Burnaby: Sonic Research Studio) en *The tuning of the world: A pioneering exploration into the past history and present state of the most neglected aspect of our environment: The soundscape* (1977, New York: A. Knopf).
20. Ibidem, 71-102.
21. Schafer, R.M. (1970). *The book of noise*. S.l., 31.
22. De officieel erkende stiltegebieden die bijvoorbeeld in Vlaanderen werden afgebakend kunnen hier als voorbeeld worden gegeven. Zie https://omgeving.vlaanderen.be/kwaliteitslabel-stiltegebied
23. Schafer, R.M. (1992). *A sound education: 100 exercises in listening and sound making*. Indian River: Arkana Editions.
24. Hendy, D. (2014). *Noise: A human history of sound & listening*. London: Profile Books, 76-79.
25. Andere voorbeelden van de genuanceerde kijk op de geschiedenis van stilte zijn Burke, P. (1993). *The art of conversation*. Cambridge: Polity Press (cf. het hoofdstuk "Notes for a social history of silence in early modern Europe": 123-142), Frautschi, R.L. (1971). Some eighteenth-century French stances of silence. In *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century* 69, pp. 219-234 & MacCulloch, D. (2013). *Silence: A Christian History*. London: Penguin Books.
26. Johnson, J. (1995). *Listening in Paris: A cultural history*. London: University of California Press, 232.

27. Een goede introductie tot de inzet en evolutie van de geschiedenis van opvoeding, onderwijs en vorming kan de geïnteresseerde lezer vinden bij McCulloch, G. (2011). *The struggle for the history of education*. London: Routledge.
28. Zie voor een geschiedenis van de lerarenopleiding in Nederland: Essen, M. (2006). *Kwekeling. Tussen akte en ideaal. De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: SUN. Zie voor een Belgisch overzicht: Depaepe, M., De Vroede, M., Simon, F. (Red.) (1993). *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*. Kapellen: Pelckmans.
29. Depaepe, M. (1998). Entre pédagogie et histoire: Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, 3-18.
30. Zie voor een treffende illustratie van deze gedachte: Baker, B. (2001). *In Perpetual Motion: Theories of Power, Educational History, and the Child*. Berlin: Peter Lang.
31. Zie bijvoorbeeld Cohen, S. (1999). *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education*. Berlin: Peter Lang & Popkewitz, T., Franklin, B. & Ferrera, M. (Eds.) (2001). *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*. London: Routledge.
32. Zie ook Depaepe, M. (1998). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco.
33. Braster, S., Grosvenor, I., & del Mar del Pozo Andres, M. (2011). *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. Bruxelles: Peter Lang.
34. Dussel, I. (2013). The visual turn in the history of education: Four comments for a historiographical discussion. In T.S. Popkewitz (Ed.). *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge* (pp. 29-49). New York: Palgrave Macmillan; Vidal, D. G., & Alcântara, W. (2021). The material turn in the History of Education. In *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, pp. 11-32; Fuchs, E., & Vera, E.R. (Eds.) (2019). *The transnational in the history of education: Concepts and perspectives*. Cham: Palgrave MacMillan; Grosvenor, I. (2012). Back to the future or towards a sensory history of schooling. *History of Education*, *41*(5), 675-687.
35. Zie bijvoorbeeld het door Geert Thyssen en Ian Grosvenor geredigeerde themanummer in het tijdschrift *Senses and Society*: Thyssen, G., & Grosvenor, I. (2019). Learning to make sense: Interdisciplinary perspectives on sensory education and embodied enculturation. *The Senses and Society, 14*(2) & Oliveira, M. A. T. D. (2018). Education of senses and sensibilities: between the trend and the possibility of research renovation in history of education. *História da Educação*, *22*, 116-133.
36. Jutte, R. (2005). *A History of the Senses: from Antiquity to Cyberspace*. Cambridge: Polity Press.

37. Piper, H., & Stronach, I. (2008). *Don't touch!: The educational story of a panic*. London: Routledge; zie ook Hamilton, S. N. (2017). Rituals of intimate legal touch: regulating the end-of-game handshake in pandemic culture. *The Senses and Society*, *12*(1), 53-68.
38. Zie bijvoorbeeld Pruneri, F. (2020). Civilisation and the Italian school toilet: insights for the cultural history of education. *Paedagogica Historica*, 1-16; Thyssen, G. (2019). Odorous childhoods and scented worlds of learning: a sensory history of health and outdoor education initiatives in Western Europe (1900s-1960s). *The Senses and Society*, *14*(2), 173-193.
39. Zie bijvoorbeeld het werk van de Franse pedagoog Edouard Séguin: Séguin, É. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arrièrés ou rétardés dans leur développement.* Paris: JB Baillière.
40. Lane, H. (1989). *When the mind hears: A history of the deaf.* Vintage & Branson, J. & Miller, D. (2002). *Damned for their difference: the cultural construction of deaf people as "disabled": a sociological history*. Gallaudet: Gallaudet University Press.
41. Burke, C. (2017). Quiet stories of educational design. In K. Darian-Smith & J. Willis (Eds). *Educational design: space, place & pedagogy* (pp. 191-204). New York: Routledge; Landahl, J. (2011). Ljudet av auktoritet. Den tysta skolans uppgång oct fall. *Skandia* 1. (Vertaald naar het Engels door Charlotte Merton: The sound of authority. The rise and fall of the silent school) & Darian-Smith, K. (2017). Noisy classrooms and the "quiet corner": the modern school, sound and the senses. In J. Damousi & P. Hamilton (Eds.). *A cultural history of sound, memory and the senses* (pp. 71-90). New York: Routledge.
42. Plutarchus geciteerd in Oblinger, H. (1968). *Schweigen und Stille in der Erziehung*. München: Ehrenwirth Verlag, 52.
43. Anton Makarenko geciteerd in Ibidem, 92.
44. Zie ook nog Darian-Smith, K. (2017). Noisy classrooms and the "quiet corner": the modern school, sound and the senses. In J. Damousi & P. Hamilton (Eds.). *A cultural history of sound, memory and the senses* (pp. 71-90). New York: Routledge.
45. Voor een introductie tot de geschiedenis van het *monitorial system* in België, zie Simon, F., Vreugde, C., & Depaepe, M. (2015). Lancasteronderwijs, meer dan een voetnoot in de Belgische pedagogische historiografie. Lager onderwijs in Brussel (1815-1875). *Cahiers Bruxellois Brusselse Cahiers*, *47*(1), 30-55.
46. Landahl, J. (2011). Ljudet av auktoritet. Den tysta skolans uppgång oct fall. *Skandia* 1. (Vertaald naar het Engels door Charlotte Merton: The sound of authority. The rise and fall of the silent school), 5.
47. Burke, C. (2017). Quiet stories of educational design. In K. Darian-Smith & J. Willis (Eds). *Educational design: space, place & pedagogy* (pp. 191-204). New York: Routledge.

48. Corbin, A. (2016). *Histoire du silence. De la Renaissance à nos jours*. Paris: Albin Michel, 11-12.
49. Voor een kritische review van Corbins stilteboek, zie Vincent, A. (2017). Une histoire de silences. *Annales HSS 72*(3), 633-658.
50. Smart, J. (1953). *How quiet helps at school*. Coronet Instructional Films Inc.
51. Ibidem, 3'36'' en verder.

Hoofdstuk 1: De opkomst van klassikale stilte

1. Zie bijvoorbeeld Put, E. (1990). *De cleijne schoolen: het volksonderwijs in het hertogdom Brabant tussen Katholieke Reformatie en verlichting: eind 16de eeuw-1795*. Leuven: Leuven University Press.
2. Uit het zeventiende-eeuwse geschrift *Het leven ende den cours der studenten* geciteerd in Put, E. (1990). *De cleijne schoolen*, 140-141. Het volledige vers klinkt als volgt: "den meester om een woord//is ten uyttersten gestoord//En hij roept gelijck een wachter,// loopende bezijts en achter;//hij schreeuwt gelijck een mager swijn,//dat terstond gekeelt moet zijn.//Niemand durft sig 't minste roeren,//want hij noemt ons plompe boeren."
3. Lichtert, K. (2018). *Tussen Rembrandt en Rubens: Adriaen Brouwer – Meester van emoties*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
4. Opvoeding en onderwijs zijn een terugkerend thema in het werk van Desiderius Erasmus. De belangrijkste geschriften die de humanist hieraan wijdde zijn *Etiquette, Leren studeren, De opvoeding van kinderen, De opvoeding van de christenvorst* en *Tegen de barbaren*. Zie hiervoor Erasmus, D. (2005). *Verzameld werk. Deel 3: Opvoeding*. Amsterdam: Athenaeum-Pollak & Van Gennep. Zie voor een analyse van de thema's opvoeding en onderwijs in het werk van Erasmus: Van Herwaarden, J. (2007). "Mensen … worden niet geboren maar gevormd": Erasmus en het principe van de opvoeding. *BMGN – Low Countries Historical Review, 122*(4), 519-537.
5. Erasmus, D. (2005). De opvoeding van kinderen. In D. Erasmus. *Verzameld werk. Deel 3: Opvoeding*. Amsterdam: Athenaeum-Pollak & Van Gennep, 69.
6. Ibidem, 103
7. Montaigne, M. (2001). Over de opvoeding van kinderen. In M. Montaigne. *Essays*. Meppel: Boom, pp. 181-218.
8. Ibidem, 191.

9. Zie voor enkele studies met betrekking tot het leven en werk van Jean-Baptiste de la Salle: Poutet, Y. (1991). L'éducation du caractère et des moeurs des enfants du peuple d'après les écrits de saint Jean-Baptiste de La Salle. *Littératures Classiques, 14*, 179-201; Fiévet, M. (2001). *Les enfants pauvres à l'école-La Révolution scolaire de Jean-Baptiste de la Salle*. Paris: Editions Imago; Assaf, F. (2004). Jean-Baptiste de la Salle: un pedagogue humaniste chrétien au dix-septième siècle. *Seventeenth-Century French Studies, 26*(1), 247-258 & Ezequiel Leubet, A., Luis Pauly, E. & Leonardo da Silva, V. (2016). Jean-Baptiste de La Salle's contributions for the formation of the modern school. *Revista Brasileira de História da Educação, 16*(4), 64-93. Voor een gedetailleerde analyse van de monastieke stilte in het werk van Jean-Baptiste de la Salle, zie Guidi, R. (1995). Il silenzio monastico in saint Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719). *Benedictina: revista del centro storico benedettino italiano, 42*(1), 95-173.
10. De idee dat niet alleen mensen uit de gegoede klassen van de samenleving recht hadden op onderwijs, maar dat iedereen onderwezen zou moeten worden, vinden we bijvoorbeeld ook terug in het werk van Comenius, die als voorloper van een verlichte benadering van opvoeding en onderwijs wordt beschouwd. Voor enkele studies over de manier waarop onderwijs geconcipieerd werd ten tijde van de verlichting, zie bijvoorbeeld Hofer, U. (1999). "Instruction publique" in the French Eighteenth-Century discourse of modernization. *Studies in Philosophy and Education, 18*, 15-24; Duce, C. (1971). Condorcet on Education. *British Journal of Educational Studies, 19*(3), 272-282; Ballinger, S. (1959). The idea of social progress through education in the French Enlightenment period: Helvetius and Condorcet. *History of Education Journal, 10*(1/4), 88-99 & Mortier, R. (1968). The "philosophes" and public education. *Yale French Studies, 40*, 62-76.
11. Zie voor een analyse van de geschiedenis van opvoeding en onderwijs die de school voorstelt als een efficiënt apparaat dat vrije maar zeker ook goede, bruikbare en deugdzame burgers dient voor te brengen: Hunter, I. (1994). *Rethinking the school. Subjectivity, bureaucracy & criticism*. St Leonards: Allen & Unwin.
12. De La Salle, J.-B. (1857). *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne et divisée en deux parties, à l'usage des écoles chrétiennes*. Lyon: J.B. Pélagaud et Cie, 13 (Vertaling PV).
13. In dit hoofdstuk zullen we enkel aandacht hebben voor de manier waarop Jean-Baptiste de la Salle de stilte concipieerde in de context van de Christelijke scholen die hij oprichtte. Voor wie interesse heeft in de rol van stilte in de gemeenschap van de Broeders van Christelijke Scholen, zie Blain, J.-B. (1733). *La vie de monsieur Jean Baptiste de la Salle, instituteur des Frères des écoles Chrétiennes. Tôme II*. Rouen: Jean-Baptiste Machuel, 276-277.
14. Anselme, F. (1751). *Conduite des écoles chrétiennes par Saint Jean-Baptiste de la Salle. Fondateur des Frères des Ecoles Chrétiennes. Edition du manuscript français 11.759 de la*

Bibliothèque Nationale de Paris. Introduction et Notes Comparatives avec l'édition princeps de 1720. Paris: Procure Générale. Voor dit hoofdstuk hebben we vooral gebruikgemaakt van de Nederlandse vertaling door Wolters: De la Salle, J.-B. (S.d.). *Leidraad voor Katholieke scholen. Naar een nauwkeurige copie van het oorspronkelijke handschrift, berustend in de Bibliothèque Nationale te Parijs: "Conduite des Ecole Chrétiennes divisée en trois parties" (Fr. 11759)*. Tilburg: Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis.

15. In zijn boek *Discipline, toezicht en straf: de geboorte van de gevangenis* maakt ook de Franse filosoof Michel Foucault gebruik van Jean-Baptiste de la Salle's onderwijsvisie om de ontstaansgeschiedenis van de disciplinaire maatschappij, en de symbolische plek die hierin aan het panoptisme van de Engelse denker Jeremy Bentham wordt toegekend, kracht bij te zetten. Foucault, M. (1989). *Discipline, toezicht en straf: de geboorte van de gevangenis*. Groningen: Historische uitgeverij, 270-316.
16. De la Salle, J.-B. (S.d.). *Leidraad voor Katholieke scholen*, 56.
17. Dat het verlaten van de school in de tijd van de la Salle niet altijd in stilte verliep, kan worden afgeleid uit een gravure waarop het einde van een schooldag staat afgebeeld. Op de afbeelding is een wirwar van kinderen te zien die aan elkaars kleren trekken, elkaar met wijd opengesperde mond dingen toeroepen en zich niets lijken aan te trekken van de aanwezigheid van de leerkracht. Zie Cornet, J.-A. & Rousset, E. (1989). *Iconographie de saint Jean-Baptiste de la Salle*. Rome: Maison Saint-Jean Baptiste de la Salle.
18. De la Salle, J.-B. (S.d.). *Leidraad voor Katholieke scholen*, 137.
19. Ibidem, 63.
20. Ibidem, 144-145.
21. Ibidem, 146 en verder.
22. Ibidem, 147-148.
23. Ibidem, 166.
24. Zie voor meer informatie over de ontwikkeling van het Belgisch lager onderwijs: Depaepe, M. (1999). *Orde in vooruitgang: Alledaags handelen in de belgische lagere school 1880-1970*. Leuven: Leuvense Universitaire Pers.
25. Anon. (1842). *L'instituteur parfait où les douze vertus d'un bon maître*. Liège: Imprimerie de L. Grandmont-Donders, 10-11. De twaalf deugden die in het boekje worden onderscheiden zijn achtereenvolgens: *la gravité, le silence, l'humilité, la prudence, la sagesse, la patience, la retenu, la douceur, le zèle, la vigilance, la piété & la générosité* (Vertaling PV).
26. Een mooi voorbeeld hiervan vindt men in het boek Anon (1825). *Public education. Plans for the government and liberal instruction of boys, in large numbers; as practiced at Hazelwood school*. London: C. Knight. Het hoofdstuk *Silence and minute order* (p. 67-69) start met de vaststelling dat het niet echt nodig is om het belang van stilte voor opvoeding en onderwijs te beargumenteren. In een kleine klas staat de leerkracht voor het

bewaren van deze stilte in en maakt hiervoor gebruik van boetes. Wie praat of geluid maakt, die moet een boete betalen. In grotere zalen, of bijvoorbeeld tijdens de lunch, worden leerlingen aangeduid die op slippers moeten rondlopen en een hoed dragen. Zij worden de *silentiaries* genoemd en stonden in voor het bewaken van de stilte. Zij werden ook betaald en kregen een afgesproken percentage van het bedrag dat werd verzameld via de geluidsboetes.

27. Rousseau, J.J. (1989). *Emile, of over de opvoeding*. Meppel: Boom, 61: “Alles is goed zoals het uit de handen van de Schepper komt, alles raakt verdorven in handen van de mens.”
28. Van den Ende, A. (1803). *Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsch Gemeenebest. Vervaardigd op last van den agent van nationale opvoeding. Eerste deel*. Amsterdam: Pieter den Hengst, 293.
29. Ibidem, 295.
30. Ibidem, 296.
31. Ibidem, 431.
32. Ibidem, 431-432.
33. Ibidem, 433 en verder.
34. De publicaties werden hoofdzakelijk opgespoord door gebruik te maken van gedigitaliseerde boekenbestanden zoals delpher.nl en books.google.be. Zoektermen die werden gebruikt, zijn ‘stilte,’ ‘klas,’ ‘school,’ ‘klassikaal onderwijs,’ ‘onderwijzer,’ ‘leerkracht’ en combinaties van deze. De resultaten werden in de tijd beperkt door enkel te zoeken naar relevante literatuur tussen 1790 en 1940. In totaal werden op deze manier 24 artikels uit tijdschriften, handboeken voor onderwijzers of rapporten over het onderwijs geïdentificeerd waarin auteurs reflecteerden over het belang van stilte voor het onderwijs: Van Hoonaard, W. (1842). *Spel- en leesboekje ten dienste der scholen: tweede stukje*. Rotterdam: Mensing & Van Westrennen; Talsma, S. (1846). *Opmerkingen en wenken voor onderwijzers gevolgd van eene bijlage over orde en tucht in de school*. Groningen: M. Smit; Rijkens, R. G. (1829). *Praktische handleiding voor de eerste beginselen der teekenkunde, ten dienste van lagere scholen en huisgezinnen*. Groningen: J. Oomkens; Van den Ende, A. (1803). *Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsch Gemeenebest. Vervaardigd op last van den agent van nationale opvoeding*. Amsterdam: Pieter den Hengst; Brug, S. L. (1844). Over de stilte in de school. De School en Letterbode, of *Bydragen ter bevordering van Onderwys, Letterkunde en Geschiedenis 1*, 448-452; Ebitsch (1844). Door welke middelen kan de onderwyzer in de school de noodige rust, orde en stlte onder zyne leerlingen verkrygen en behouden? *Bydragen ter bevordering van Onderwys, Letterkunde en Geschiedenis, 1*, 79-84; Van Reede, J. (1847). Toon eens aan, dat orde en stilte allernoodzakelijkst voor eene school zijn. *De Leerschool. Tijdschrift voor aankomende onderwijzers en kweekelingen, 4*(1),

38-39; Borsten, J. C. (1847). Over de stilte in de school. *De Leerschool. Tijdschrift voor aankomende onderwijzers en kweekelingen, 4*(1), 167-170; Anon. (1848). Betoog de stelling eens: "De stilte in de school wordt zeer bevorderd door zedelijke en Godsdienstige vorming". *De Volksschool: Tijdschrift voor aankomende onderwijzers en kweekelingen, 2*, 48-50; Anon. (1848). Klassikaal onderwijs. *De Volksschool: Tijdschrift voor aankomende onderwijzers en kweekelingen, 2*, 26-32; Commissie van Onderwijs (1852). *Verordeningen omtrent het middelbaar en lager onderwijs, uitgevaardigd door de Provincie Groningen. Derde deel*. Groningen: C.M. Van Bolhuis Hoitsema; Mitze, H. P. (1859). Antwoorden op de voorgestelde vragen en opgaven: Hoe denkt gij over stilte in de school, en welke middelen zoudt gij aanwenden om haar te bevorderen? *De Nederlandse Paedagoog, 3*, 102-104; Ufkes, H. A. (1858). *Wenken en herinneringen over het doel, den geest en de methode van het onderwijs in de lagere scholen. Verzameld uit nagelaten verhandelingen*. Groningen: J. Oomkens; Meester v. L. (1864). Nog een paar bladzijden uit het memoriaal van een schoolmeester. *Maandschrift voor Christelijke opvoeding in school en huis, 3*, 421-431; Brug, S. L. (1874). *Iets ter verzachting van het gebrek aan hulppersoneel ter school, wat tevens in gebruik dient te blijven, als dit gebrek niet meer bestaat. Een woord voor allen, die belang stellen in ons Volksonderwijs*. Leeuwarden: W. Offerhaus; Anon. (1875). Voldoend lager onderwijs. *De Schoolbode: Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 420-425; H. (1865). Stilte in de school. *Maandschrift voor Christelijke opvoeding in school en huis, 4*, 49-55; Lochin, J. D. M. (1860). *Zedelijke verhalen ten gebruike der bewaarscholen en opmerkingen over de wijze van verhalen, gevolgd door wenken en raadgevingen omtrent de zedelijke en verstandelijke ontwikkeling der kinderen*. Amsterdam: H. M. De Charro; Coronel, S. (1864). *De bewaarschool. Haar verleden, tegenwoordige toestand en hare toekomst*. Amsterdam: P. N. Van Kampen; Hinrichs, A. W. N. (1875). *De school. Opvoedkundig adversaria, als supplement op de bestaande werken over de beginselen der opvoeding door 't onderwijs in de school*. Gorinchem: J. Noorduyn en Zoon; Hemkes, H. (1862). *Handleiding voor kweekelingen, aankomende en jeugdige onderwijzers en onderwijzeressen*. Delft: W. N. C. Roldanus; Anon. (1871). *Nieuwe bijdragen, ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding, voornamelijk met betrekking tot de lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden voor het jaar 1871*. 's Gravenhage: De Gebroeders van Cleef; H. B. (1861). De l'importance du silence dans l'école. *Le Progrès. Journal de l'éducation Populaire, 1*, 292-294; Van Wijk, J. (1807). *Korte handleiding voor het onderwijs der jeugd in de lagere scholen*. Amsterdam: Johannes van der Hey; Hemkes, H. (1846). *Vragen en opgaven, betrekkelijk onderwijs-, taal- en rekenkunde voor kweekelingen, aankomende- en jeugdige onderwijzers*. Groningen: J. Oomkens.

35. Rijkens, R. G. (1829). *Praktische handleiding voor de eerste beginselen der teekenkunde, ten dienste van lagere scholen en huisgezinnen*. Groningen: J. Oomkens, VII.

36. Talsma, S. (1846). *Opmerkingen en wenken voor onderwijzers gevolgd van eene bijlage over orde en tucht in de school*. Groningen: M. Smit, 35.
37. Ibidem, 37.
38. Ibidem.
39. Ufkes, H. A. (1858). *Wenken en herinneringen over het doel, den geest en de methode van het onderwijs in de lagere school. Verzameld uit nagelaten verhandelingen*. Groningen: J. Oomkens, 90-92 (Orde en stilte heersche bij het onderwijs, 89-100).
40. Ibidem.
41. Anon. (1875). Voldoend lager onderwijs. *De Schoolbode. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 422-423.
42. Van Reede, J. (1847). Toon eens aan, dat orde en stilte allernoodzakelijkst voor eene school zijn. *De Leerschool. Tijdschrift voor aankomende onderwijzers en kweekelingen* 4(1), 38.
43. Zie bijvoorbeeld Brug, S.L. (1844). Over de stilte in de school. *De school- en Letterbode, of Bijdragen ter bevordering van Onderwijs, Letterkunde en Geschiedenis, 1*, 448: "Waer geene stilte in de school heerscht, daer kan ook het onderwys geenen goeden gang hebben."
44. Mitze, H. P. (1859). Antwoorden op de voorgestelde vragen en opgaven. *De Nederlandse Paedagoog, 3*, 103.
45. H. (1865). Onderwijs en schoolwezen: stilte in de school. *Maandschrift voor Christelijke opvoeding in school en huis, 4*, 55.
46. Meester v. L. (1864). Nog een paar bladzijden uit het memoriaal van een schoolmeester. *Maandschrift voor Christelijke opvoeding in school en huis, 3*, 428.
47. Zie bijvoorbeeld Brug, S.L. (1874). *Iets ter verzachting van het gebrek aan hulppersoneel ter school, wat tevens in gebruik dient te blijven, als dit gebrek niet meer bestaat. Een woord voor allen, die belang stellen in ons Volksonderwijs*. Leeuwarden: W. Offerhaus.
48. Lochin, J. D. M. (1860). *Zedelijke verhalen ten gebruike der bewaarscholen en opmerkingen over de wijze van verhalen, gevolgd door wenken en raadgevingen omtrent de zedelijke en verstandelijke ontwikkeling der kinderen*. Amsterdam: H. M. De Charro, 16-18.

Hoofdstuk 2: De herontdekking van stilte door Maria Montessori

1. Anon. (1934). *Verzamelde redevoeringen Dr. J.P. Fockema Andreae 1914-1933*. Utrecht: Boekhandel H. De Vroede, pp. 63-65
2. Na het verschijnen van de oorspronkelijke Italiaanse editie in 1910 werd het boek *Il metodo della Pedagogia scientifica applihato all' educazione infantile nelle case dei bambini* heel snel naar het Engels, Frans, Duits en Nederlands vertaald. De eerste Nederlandse uitgave uit het Italiaans vertaald door T. Bruijn verscheen in 1916: Montessori, M. (1916). *De methode Montessori. Zelfopvoeding van het jonge kind*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf. Zie voor een overzicht van het leven en werk van Maria Montessori: Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A biography*. New York: Putnam's Sons; Schwegman, M. (1999). *Kind van haar tijd. Vrouw van de wereld. Maria Montessori. 1870-1952*. Amsterdam: Amsterdam University Press & Stefano, C. (2020). *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*. Milano: Rizzoli.
3. Anon. (1934). *Verzamelde redevoeringen*, p. 64.
4. Ibidem; In haar boek *De methode Montessori* vergelijkt Maria Montessori de sfeer in een klas waar stilte heerst als volgt: "Uren gaan zoo voorbij, allen zijn stil. 't Schijnen wel kleine mannetjes; zoo hebben ook enkele bezoekers gezegd; anderen noemden hen zelf een vergadering van den senaat." Montessori, M. (1926[4]). *De methode Montessori. De zelfopvoeding van het jonge kind*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf, 238.
5. Gunning, J.H. (s.d.). *Dr. Maria Montessori. De Italiaansche onderwijshervormster: een schets*. Amsterdam: Maatschappij voor Goede en Goedkoope lectuur, 67.
6. Zie bijvoorbeeld Faust-Siehl, G., Bauer, E.-M. & Wallaschek, U. (1995). *Mit Kindern Stille Entdecken*. Frankfurt/Main: Diesterweg Verlag & Steenberg, U. (2011). Die Bedeutung von Stille und Schweigen und die Lektionen der Stille in der Montessori-Pädagogik. In M. Klein-Landeck & C. Schäfer (Hrsg.). *Ein Haus für Kinder. Raum für soziale und emotionale Entwicklung* (pp. 165-178). Berlin: LIT-Verlag.
7. Op deze manier sluiten we ons aan bij onderzoekers die in recente publicaties de ideeën van Maria Montessori plaatsen binnen een rijke traditie van pedagogische denkers die op zoek zijn gegaan naar de specifieke meerwaarde van stilte voor pedagogische praktijken en theorievorming. Zie bijvoorbeeld Maier, A. (2014). Stille als Weg zur Tugend. Die theologische Pädagogik in der Stille-Lektion Maria Montessoris. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 90*(4), 612-628. Wie interesse heeft in de plek die stilte innam binnen de geschiedenis van opvoeding en onderwijs, en dat voor de twintigste eeuw, kan het werk *Schweigen und Still in der Erziehung* van Hermann Oblinger

consulteren (1968). In dit werk gaat Oblinger terug tot de Grieks-Romeinse tijd waar een denker als Pythagoras van zijn leerlingen jaren van stilzwijgen eiste vooraleer ze de toelating kregen om zelf maar iets te zeggen. Binnen het Duitse taalgebied – de aandacht voor de geschiedenis van stilte lijkt daar het sterkst ontwikkeld te zijn – is het werk van Dietlinde Granzer zeker ook aan te bevelen: Granzer, D. (2000). *Schweigen, Stille und Stilleübungen als Form schulischen Lernens. Genese und Rekonstruktion einer ästhetischen-didaktischen Kategorie*. Opladen: Leske+Budrich.

8. Montessori, M. (1926[4]). *De methode Montessori*, 38.
9. Montessori, M. (S.d.[2]). *Het geheim van het kinderleven*. Antwerpen: De Sikkel, 28 en verder.
10. Ibidem, 35.
11. Ibidem, 95-96.
12. Ibidem, 105.
13. Montessori, M. (1926[4]). *De methode Montessori*, 14 en verder.
14. Montessori, M. (1950[6]). *De methode. De ontdekking van het kind*. Antwerpen: De Sikkel, 29.
15. Montessori, M. (S.d.[2]). *Het geheim van het kinderleven*, 12 en verder (Het kind en de psycho-analyse).
16. Montessori, M. (1950[6]). *De methode. De ontdekking van het kind*, 72.
17. Montessori, M. (s.d.). *Het onbegrepen kind*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf, 39.
18. Montessori, M. (1926[4]). *De methode Montessori*, 58.
19. Montessori, M. (s.d.). *Aan de basis van het leven (De absorberende geest)*. Antwerpen: De Sikkel, 270 en verder.
20. Montessori, M. (1941). *Door het kind naar een nieuwe wereld*. Heiloo: Kinheim uitgeverij, 154-155.
21. Montessori, M. (1926[4]). *De methode Montessori*, 241.
22. Ibidem, 242.
23. Ibidem, 242.
24. Bakeren was een frequent gebruikte techniek om een pasgeboren baby strak in doeken te wikkelen.
25. Montessori, M. (1926[4]). *De methode Montessori*, 320-321.
26. Montessori, M. (1926[4]). *De methode Montessori*, 136.
27. Montessori, M. (S.d.). *Het geheim van het kinderleven*, 164 en verder
28. Montessori zou opnieuw van de stilte gebruikmaken om het doel van de verruiming in opvoeding en onderwijs toe te lichten wanneer ze in haar boek *Door het kind naar een nieuwe wereld* de jeugdbeweging onder de loep nam. In het hoofdstuk over De verkenner

haalt Montessori de natuurlijke neiging van het zeven- à achtjarige kind tot verkenning van de wereld aan. Eerder dan deze neiging te onderdrukken moet ze volgens haar worden gekanaliseerd. En de jeugdbeweging speelt hier een uitermate geschikte rol in. In het bijzonder de activiteit van het kamperen kan worden ingezet om de verkenningsdrang van het kind in goede banen te leiden. En daarbij komt ook de stilte opnieuw om het hoekje kijken: "Ook de stilte van de nacht buiten en ver van de stad maakt grooten indruk op het kind. Dit zou een hoogere vorm van onze stilteles kunnen zijn. Er zijn twee vormen van stilte: de innerlijke stilte, en de stilte? die ontstaat, wanneer wij al onze bewegingen inhouden. Dan hooren wij allerlei kleine geluiden, die gewoonlijk overstemd worden door het lawaai, dat wij zelf maken. Plotseling komen zij naar voren, evenals het onzichtbaar kleine door een microscoop gezien plotseling voor ons oog opdoemt; voor het kind, en voor vele volwassenen, is de nacht onverbrekelijk verbonden met een gevoel van vrees. Kinderen zijn bijna altijd bang voor de duisternis, maar men is gewoonlijk bang voor het onbekende, 's nachts hoort men op het land, of in de bosschen, allerlei zachte geluiden die erg interessant kunnen zijn: het vallen van blaadjes, het ruischen van een beek, het geluid dat insecten maken bij het lopen over dorre bladeren." Montessori, M. (1941). *Door het kind naar een nieuwe wereld. Voordrachten vertaald en bewerkt onder auspiciën van het Montessori-Centrum door A.M. Joosten*. Heiloo: Kinheim-Uitgeverij, 225-226.

29. Montessori, M. (S.d.). *Het onbegrepen kind*.
30. Montessori, M. (S.d.). *Het geheim van het kinderleven*, 168-169.
31. Het donker of duister maken speelt in de Montessori-methode een grote rol. In die methode wordt het vermeerderen van de individuele energie als belangrijk te verwezenlijken doel voor ogen gehouden. Om dit doel te bereiken is het niet wenselijk om enkel het intellect van het kind te oefenen. Integendeel. Geïnspireerd door een sensorialistische traditie die teruggaat op denkers zoals Aristoteles en John Locke wordt er gesteld dat de basis van intellectuele kennis een goed gebruik van de zintuigen impliceert. In het licht van deze overtuiging, gekoppeld aan de moderne idee dat een goed mens eerst en vooral een actief mens is, wordt in de methode van Montessori veel aandacht aan de opvoeding van de zintuigen besteed. Oefeningen waarbij de ogen van het kind werden bedekt met een blinddoek waren volgens Montessori uitermate geschikt om de tast en het gehoor te ontwikkelen. Zie Montessori, M. (1926[4]). *De methode Montessori*, 103-143.
32. Montessori, M. (S.d.). *Het geheim van het kinderleven*, 171.
33. Montessori, M. (1950[6]). *De methode. De ontdekking van het kind*, 320 en verder.
34. Zie voor een introductie tot de geschiedenis van de experimentele pedagogiek en de rol toegekend aan het meten in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs rond 1900: Depaepe, M. (1989). *Meten om beter te weten? Geschiedenis van de*

experimenteel-wetenschappelijke richting in de Westerse pedagogiek vanaf het einde van de 19de eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog. Leuven: Leuvense Universitaire Pers.

35. Montessori, M. (1926[4]). *De methode Montessori*, 1-19.
36. Montessori, M. (1926[4]). *De methode Montessori*, 74 en verder.
37. Montessori, M. (1926[4]). *De methode Montessori*.
38. Ibidem, 78.
39. De eerste lezing die Maria Montessori aan de stilteles wijdde in de cursus die het Nederlandse Montessori Training Centre organiseerde in het jaar 1938 vond plaats op vrijdag 18 november om 15.45 uur. De tweede lezing over de stilteles werd de week nadien georganiseerd, namelijk op 25 november (zelfde aanvangsuur). Een schriftelijke neerslag van beide lezingen wordt bewaard in de archieven van de International Montessori Association (IMA) te Amsterdam. Naar de eerste lezing zal worden verwezen als Montessori, M. (1938). *Leçon de silence #1* (IMA/Amsterdam, 18-11-1938) en de referentie die gebruikt zal worden om te verwijzen naar de tweede stiltelezing van Montessori luidt als volgt: Montessori, M. (1938). *Leçon de silence #2* (IMA/Amsterdam, 25-11-1938). De stilteles van 18 november werd in het Duits uitgegeven: Montessori, M. & Schulz-Benesch (Hrsg.) (1979). *Spannungsfeld Kind-Gesellschaft-Welt. Auf dem Wege zu einer "Kosmischen Erziehung"*. Freiburg: Herder, 66-75 (Die Lektion der Stille).
40. Montessori, M. (1938). *Leçon de silence #2* (IMA/Amsterdam, 25-11-1938), 1.
41. Anon. (1919). The silence in Manchester. *The Guardian*, 12 november (Vertaling PV).
42. Montessori, M. (1938). *Leçon de silence #1* (IMA/Amsterdam, 18-11-1938), 1.
43. Montessori, M. (1938). *Leçon de silence #2* (IMA/Amsterdam, 25-11-1938), 6.
44. Ibidem, 1-2.
45. Ibidem, 5 (Vertaling PV).
46. Montessori, M. (1938). *Leçon de silence #2* (IMA/Amsterdam, 25-11-1938), 2-3.
47. Ibidem, 3-4 (Vertaling PV).
48. Zie bijvoorbeeld in de Franstalige pedagogische kringen: Lebel, R. (1933). Le silence fécond. *La nouvelle éducation, 12*, n°111, 5-7 en Ferré, A. (1937). Vertus du silence. *L'école et la vie. Revue hebdomadaire d'éducation et d'enseignement, 28*, n° 25, 441-442. Maar ook in de algemene Franse pers werd aan de stilteoefeningen aandacht besteed: zie bijvoorbeeld het stuk *Per amico silentia* dat verscheen op de voorpagina van de krant *Le Temps* op 8 april 1920.
49. Op de plasticiteit van de ideeën van Montessori is gewezen door auteurs die zich hebben gebogen over de positie van het Montessori-onderwijs (en Montessori zelf) binnen de fascistische regimes van de tussenoorlogse periode. Zie hiervoor bijvoorbeeld Leenders, H.H.M. (2002). Reformpedagogiek in de totalitaire staat. Montessori en het Italiaanse fascisme, Petersen en het Duits nationaal-socialisme. In N. Bakker, P.

Boekholt, M. Depaepe, F. Simon & H. Van Crombrugge (Red.). *Reformpedagogiek en België en Nederland. Jaarboek voor de geschiedenis van onderwijs en opvoeding*. Assen: Van Gorcum; Moretti, E. (2011). Recasting Il Metodo: Maria Montessori and Early Childhood Education in Italy (1909-1926). *Cromohs, 16* & Stewart-Steinberg, S. (2007). *The Pinocchio Effect: On Making Italians, 1860-1920*. University of Chicago Press. Zie voor een bespreking van het werk van Montessori vanuit haar aandacht voor het individu en het individualisme: Brehony, K. J. (2000). Montessori, individual work and individuality in the elementary school classroom. *History of Education, 29*(2), 115-128.

50. Meima, G. (1930). Praten. *De bazuin: Weekblad ter bevordering van de belangen van de gereformeerde kerken in Nederland* 78, n° 16, vrijdag 18 april.
51. Ibidem.
52. Ibidem.
53. Bailey, C. S. (1915). *Montessori Children*. New York: Henry Holt and Company. Het hoofdstuk "The great silence" verscheen ook als afzonderlijk artikel in het tijdschrift *Quiver*. Daar kreeg het de veelbetekenende ondertitel "When the world of childhood pauses" mee. Bailey, C.S. (1914). The great silence: When the world of childhood pauses. *Quiver, 49*, n° 12, 1141-1143. De beide versies van dit artikel zijn grotendeels gelijk. In het boek worden nog een tweetal andere concrete voorbeelden toegevoegd om de gevolgde argumentatie kracht bij te zetten. Een ervan betreft een verjaardagsfeestje waarbij het jarige kind plots wordt geconfronteerd met een ruimte waarin de gordijnen worden dichtgemaakt en er een taart naar binnen wordt gebracht met brandende kaarsjes. Dit ziet Bailey als een mooi voorbeeld van hoe ook in het normale jachtige leven kinderen die overspoeld zijn door prikkels, geluid en energie baat kunnen hebben bij momenten van pauze en ontspanning; ook in het bekende boek van Dorothy Canfield Fisher wordt uitgebreid aandacht besteed aan de weldadige invloeden van de stilteoefeningen op kinderen: Fisher, D.C. (1913). *A Montessori mother*. London: Constable & Company.
54. Bailey, C.S. (1914). The great silence: When the world of childhood pauzes. In *Quiver* 49, n° 12, 1141.
55. Ibidem, 1142
56. Er bestaat tot op heden vrij weinig onderzoek over de receptie van Montessori en haar onderwijsmethode in communistische regimes. Een van de uitzonderingen hierop is Chișiu, C. M. (2018). Montessori Pedagogy, an educational alternative, from Romania. Evolution from the beginning of the 20th century until the Second World War contribution. *History of Education & Children's Literature, 13*(2), 511-518.
57. Wolda, W. (1920). Nieuwe stroomingen in de opvoedkunde. *De nieuwe tijd: revolutionair socialistisch halfmaandelijks tijdschrift, 25*, 301-317, 340-349, 432-442.

58. Lansen, M. (1920). De opvoeding en onderwijsmethode van Dr. Maria Montessori. *De socialistische gids. Maandschrift der sociaal-democratische arbeiderspartij, 5*, n°4 (april), 395-408.
59. Ibidem, 396.
60. Ibidem, 398.
61. Ibidem, 406.
62. Voor een specifieke discussie over de bruikbaarheid van het Montessori-onderwijs in het algemeen en de stilteoefeningen in het bijzonder zie bijvoorbeeld de discussie die werd gevoerd in het tijdschrift *The Irish Monthly* tussen de conservatieve Ierse pedagoog Corcoran en zijn progressievere tijdgenoot Dease: Corcoran, T. (1924). Is the Montessori method to be introduced into Irish schools? *The Irish Monthly, 52*, n° 609, 118-124, 176-182 (n° 610), 236-243 (n° 611), 290-297 (n° 612), 342-349 (n° 613), 512-522 (n° 616) & Dease, G. (1924). Montessori: "Audi alteram partem". *The Irish Monthly, 52*, n° 615, 462-467.
63. Ibidem.
64. Ibidem, 403.
65. Wibaut-Bastert, F. (1920). De opvoeding- en onderwijsmethode van Dr. Maria Montessori. Antwoord aan M. Lansen.
66. Geciteerd in Ibidem, 628.
67. Ibidem.
68. In het boek *Moderne kleuteropvoeding* van Lize de Haan kan hier ook een voorbeeld van gevonden worden. Vanuit haar expertise als fröbelonderwijzeres bekritiseert de Haan de montessoriaanse idee dat er geen discipline zou mogen heersen in een bepaalde kleuterklas, alsof de onderwijzeres inderdaad niet zou mogen ingrijpen. Ondanks het feit dat de Haan voorstander was om bepaalde ideeën van Montessori in de organisatie van het kleuteronderwijs op te nemen, vond ze toch dat die ongebreidelde vrijheid een stap te ver ging. Ook hier wordt een reflectie over de stilteoefeningen ingezet om de tussenpositie te beargumenteren die de auteur wil innemen, al gebeurt dat in dit geval letterlijk tussen haakjes. Minstens op twee plaatsen namelijk integreert de auteur een hypothese waarom de kinderen van Montessori zo tuk zijn op de stilteoefeningen. Een eerste hypothese is dat de kinderen wellicht verlangen naar klassikale momenten, momenten waarop ze allemaal samen naar een leerkracht kunnen luisteren. De tweede hypothese is dat de kinderen het over het algemeen in die echte Montessori-klasjes gewoon te rumoerig vinden en dus verlangen naar de stilte en de rust van het klassikale onderwijs. De Haan, L. (1936). *Moderne kleuteropvoeding. Enkele lezingen en artikelen van Lize de Haan verzameld door leerlingen en oud-leerlingen en aangeboden bij gelegenheid van de kweekschool.* Niet in de handel verkrijgbaar.

69. Ook in het orgaan van de Bond van Nederlandse onderwijzers kon in het jaar 1938 een verwijzing worden teruggevonden naar het sociale karakter van het Montessori-onderwijs in het algemeen en de stilteoefeningen in het bijzonder: Wilkeshuis, C. (1938). Sociale psychologie. *De Bode. Orgaan van de bond van Nederlandse Onderwijzers, 50*, n° 9, 4 maart, 136-137.

Hoofdstuk 3: Het stille kind en het luide zelf

1. In de literatuur wordt net ook gewezen op het feit dat mensen die zichzelf identificeren als verlegen of die door anderen als verlegen worden omschreven, hun verlegenheid vaak ook erg goed weten te camoufleren door net heel zelfzeker over te komen of zich een bepaalde rol aan te meten wanneer ze bijvoorbeeld een muzikaal optreden moeten geven. In de culturele geschiedenis van verlegenheid geschreven door de Britse historicus Joe Moran worden hier verschillende voorbeelden van gegeven, onder wie Steven Morrissey, de frontman van de Britse rockband *The Smiths*. Zie Moran, J. (2016). *Shrinking violets: The secret life of shyness*. Londen: Profile Books.
2. Anon. (1925). Frontispice. *La Nouvelle Education* 4 (39), 129 (Vertaling PV).
3. Gouin, G. (1925). Quelques réflexions sur le travail libre par groupes. *La Nouvelle Education* 4 (39), 129-130 (Vertaling PV).
4. Ibidem, 131 (Vertaling PV).
5. Ibidem.
6. Koenig, M. (1895). Leçon d'observation – comment il fait vaincre la timidité chez les enfants. *L'ami de l'enfance. Organe de la méthode française d'éducation maternelle, 14*(22), 345-346.
7. Braun, Th. (1863). *Exercices par intuition ou questionnaire à l'usage des écoles gardiennes, des jardins d'enfants et des écoles primaires précédé de considerations théoriques sur les écoles gardiennes et les jardins d'enfants*. Bruxelles: V^e^ parents & fils, 4 (Vertaling PV).
8. Ibidem (Vertaling PV).
9. Defodon, C. (1867). *Cours de dictées adaptées à la grammaire des écoles primaires*. Paris: Librairie de L. Hachette et Cie, 165-166.
10. T. (1912). Pédagogie: la timidité chez les enfants, notamment chez les fillettes. Ses causes, ses résultats. Comment lutter contre elle? *L'école et la famille. Journal d'éducation, d'instruction et de recreation, 37*(12). 268-269.
11. Ibidem, 269 (Vertaling PV).

12. Anon. (1907). La timidité. *L'inspection primaire; organe de préparation professionelle, 2*, 32-34 (Vertaling PV) – een gelijkaardige examenvraag werd gesteld aan de kandidaten voor inspectie van de kleuterscholen: "Une jeune directrice vous ayant confié qu'une des plus grandes difficultés qu'elle rencontre dans l'éducation des enfants provient de l'extrême timidité de ses petits élèves, quelles directions lui donnerez-vous pour l'aider à vaincre cette timidité." *L'ami de l'enfance. Organe de la méthode française d'éducation maternelle* (1887), *6*(14), 227. Zie ook Anon. (1913). Préparation au certificat d'aptitude pédagogique; Etude et préparation d'un sujet. L'enfant timide: son portrait; Causes de la timidité. Moyens d'y remédier. *L'ami de l'enfance. Organe de la méthode française d'éducation maternelle, 38*(21), 483-484. Een laatste voorbeeld vind je in Anon. (1884). Principes d'éducation et d'enseignement à l'usage des aspirants-instituteurs. Paris: Librairie Poussielgue Frères, 31 en verder: "Comment doit-on agir à l'égard des individus lourds, maladifs et timides?".
13. Ibidem, 33.
14. Anon. (1772). Over de beschroomdheid. *De onderzoeker* 4de deel, n° 167, 83.
15. Ibidem.
16. Ibidem, 85.
17. Timidus (1772). Brief van Timidus over zyne beschroomdheid. *De onderzoeker* 4de deel, n° 186, 233-240.
18. Ibidem, 234.
19. Ibidem, 235.
20. Ibidem.
21. Ibidem, 236.
22. Ibidem, 240.
23. Anon. (1828). La timidité. *Le Lycée Armoricain* 12 (70), 235-238.
24. Knox, V. (1823). *Winter evenings: or, lucubrations on life and letters*. London: J. Richardson & Co, 140.
25. Ibidem, 141.
26. Ibidem, 143
27. Gregory, G. (s.d.). *The elements of a polite education; carefully selected from the letters of the late Earl of Chesterfield to his son*. London: Richard Phillips, 15-16; verder verscheen in het jaar 1815 ook nog een essay over verlegenheid van de hand van Samuel Chalmers. In dit essay worden op een vrij chaotische manier de positieve en negatieve kanten van verlegenheid naast elkaar geplaatst – wat de auteur een veeg uit de pan opleverde van een toenmalige criticus, die vooral het incoherente karakter van de tekst op de korrel nam. Chalmers, S. (1815). *An essay on bashfulness*. Hawick: Robert Armstrong.

28. Een uitzondering hierop lijkt de Duitse casus te zijn. In de meeste teksten die over verlegenheid (*Verlegenheit*, *Schüchternheit* of ook wel *Blödsinnigkeit* genoemd) handelen wordt onmiddellijk de kaart van de kinderfout (*Kinderfehler*) getrokken en haalt men alles uit de kast om het probleem van bij de geboorte ervan in de kiem te smoren. Zie bijvoorbeeld: Moses, J. (1899). Zur Pathologie der kindlichen Schüchternheit. Die Kinderfehler. *Zeitschrift für pädagogische Pathologie und Therapie, 4*(6), 177-182; Anon. (1809). Ueber Verlegenheit und Schüchternheit. *Neue Bibliothek für pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Literatur, 3*(10), 97-112; Brugmans, H.J.W. (1919). Die Verlegenheit, ihre Erscheinungen und ihr konstitutioneller Grund. *Zeitschrift für Psychologie, 81*, 207-236; Hellpach, W; (1913). Vom Ausdruck der Verlegenheit. Ein Versuch zur Sozialpsychologie der Gemütsbewegungen. *Zeitschrift für Psychologie, 27*, 1-62; Schmid, K.A. (1859). *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Erster Band: A-Dinter*. Gotha: Verlag von Rudolf Besser (Lemma: Blödigkeit, Befangenheit, Schüchternheit; Vergang, K. G. (1847). In *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte. Zweiter Band: Haas – Ulrich Zwingli.* Grimma: Druck und Verlag des Verlags-Comptoirs (Lemma: Verlegenheit und Schüchternheit); Anon. (1855). Von der valschen Scham und Verlegenheit. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 37*, 279-280; Horn (1896). Schüchternheit. *Pädagogische Reform, 20*(35) & Roloff, E. M. (1913). *Lexikon der Pädagogik. Erster Band: Abbitte bis Fortschulen.* Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung (Lemma Blödigkeit und Schüchternheit).
29. Elberts, W.A. (1848). De timiditeit: eene verhandeling. *Algemeen Letterlievend maandschrift, 32*(4), 457-472. Voor de (identieke) publicatie van Metzlar, zie Metzlar, J.J. (1868). *Voorlezingen*. Deventer: A. Ter Gunne (Hoofdstuk 1: Timiditeit, 1-31).
30. Ibidem, 460.
31. Ibidem, 465.
32. Ibidem, 467. In de literatuur over verlegenheid kunnen nog andere negentiende-eeuwse voorbeelden worden teruggevonden waarin op een positieve manier over verlegenheid werd geschreven, of waarin althans op een genuanceerde manier werd gekeken naar de positieve kanten en schaduwzijden. In de door M. Buys bewerkte vertaling van Samuel Smiles boek *Ken u zelven* bijvoorbeeld wordt verlegenheid omschreven als een typisch kenmerk voor Germaanse rassen. Deze karaktereigenschap verklaarde volgens Smiles de uitermate geschiktheid van Amerikanen en Duitsers om afgelegen gebieden te koloniseren – dit in tegenstelling tot Italianen en Fransen die te sociaal waren om op solitaire plekken nieuwe woongemeenschappen te stichten. Zie Smiles, S. (1872). *Ken u zelven!* Amsterdam: K.H. Schadd. Ook de Franse psychiater Ludovicus Dugas, die rond 1900 enkele boeken publiceerde over verlegenheid, hield er een genuanceerde positie opna.

Voor Dugas ging het bij verlegenheid weliswaar om een abnormale geestesgesteldheid; de neiging om zich aan de echte wereld te onttrekken, kon bij sommige individuen echter uitgroeien tot een perfecte voedingsbodem voor kunstzinnigheid: Dugas, L. (1922*). La timidité: étude psychologique et morale*. Paris: Bibliothèque philosophie contemporaine. Zie voor een studie van het werk van Dugas: Lewis, P. (2018). Twice shy: Two accounts of timidity in fin-de-siècle France. In S. Leroy (Ed). *Medicine and maladies: representing affliction in nineteenth century France* (pp. 82-109). Brill.

33. Bérillon, E. (1906). La psychologie de l'intimidation: les timidités. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique, 20*(11), 325-330; Bérillon, E. (1906). La psychologie de l'intimidation: les timidités. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique, 20*(12), 354-357 & Bérillon, L. (1907). La psychologie de l'intimidation: les timidités. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique, 21*(1), 3-7.
34. Edgar Bérillon was niet de enige die rond de eeuwwisseling een link legde tussen hypnose, intimidatie en verlegenheid. Zie bijvoorbeeld ook Don Brennus de Mellum (S.d.). *Traité pratique d'hypno-magnétisme*. Paris: Haleries Laferrière Maison Guérin (De la nécessité de surmonter et de vaincre la timidité naturelle, 152 en verder) & Francotte, X. (1903). *La timidité et l'état de l'intimidation*. Bruxelles: Imprimerie scientifique maison Severeyns. Het boek van Francotte was de neerslag van een openingslezing die hij gaf op 1 augustus 1903 op het Congrès des médecins aliénistes et neurologistes.
35. Bérillon, E. (1906). La psychologie de l'intimidation: les timidités. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique, 20*(11), 328.
36. De veronderstelling dat verlegenheid te maken kon hebben met het visueel blootgesteld worden aan andere persoon leidde ook tot de vraag of blinde mensen verlegenheid kenden. Zie bijvoorbeeld: Desagher, M. (1913). La timidité chez les aveugles. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger, 76*, 269-274.
37. Bérillon, L. (1907). La timidité de l'enfant. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique* 21 (9), 264-272 & Bérillon, L. (1907). La timidité de l'enfant. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique, 21*(10), 264-272.
38. Ibidem, 264.
39. Damaglou (1907). La timidité en orient. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique, 21*(7), 210.
40. Bérillon, L. (1907). La timidité de l'enfant. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique, 21*(10), 306-307.
41. Ibidem, 307 (Eigen accentuering).
42. Charles Darwin wees in zijn geschriften ook al op de raadselachtigheid van verlegenheid. Hij had het vastgesteld bij zijn tweejarige oudste zoon na zijn terugkeer van een reis die een tiental dagen had geduurd. Darwin worstelde met het feit dat verlegenheid niet echt

in zijn theorie over de natuurlijke selectie leek te passen; dit vanwege het feit dat er geen voordelen aan de eigenschap gekoppeld leken te kunnen worden. Zie voor een bespreking van Darwins opvattingen over verlegenheid: Moran, J. (2016). Shrinking violets. The secret life of shyness. London: Profile Books, 27 en verder.

43. Zie bijvoorbeeld ook Laigle, A. (1891). *L'éducation au point de vue de la lutte pour la vie*. Paris: Librairie Lecène, Oudin et Cie & Pérez, B. (1888). *L'éducation morale dès le berceau. Essai de psychologie appliquée*. Paris: Félix Alcan.
44. Szejko, J. (1902). *Influence de l'éducation sur le développement de la neurasthénie*. Lyon: A. Rey & Cie Imprimeurs-Editeurs de l'Université.
45. Ibidem, 92 (Vertaling PV).
46. Baldwin, J.M. (1894). Bashfulness in children. *Educational review, 7*, 433-441; zie ook Baldwin, J.M. (1897). *Mental development in the child and the race. Methods and processes*. New York: The MacMillan Company & Baldwin, J.M. (1902). *Social and ethical interpretations in mental development: a study in social psychology*. New York: The MacMillan Company.
47. Ibidem, 223.
48. De evolutie van een karakter- naar een persoonlijkheidscultuur werd voor het eerst beschreven door de Amerikaanse cultuurhistoricus *Susman*, W. (1984). *Culture as History: The Transformation of American. Society in the Twentieth Century*. New York: Pantheon Books ("Personality" and the making of twentieth-century culture, 273 en verder).
49. Zie bijvoorbeeld Devos, J. (2014). *De visie van Freinet*. Leuven: Garant.
50. Key, E. (s.d.). *De eeuw van het kind*. Zutphen: W.J. Thienen, 229.
51. Ibidem, 242.
52. Zie onder meer: Borg, W.R. (1932). *Les lois éternelles du succès*. Avignon: Editions Aubanel Père; Goh, C. (s.d.). *Comment guérir les maladies de l'aplomb*. Paris: Editions Nilsson; Guyot-Daubès (1889). *L'art de passer avec succès les examens. Examinateurs, l'art de répondre, Fraude et trucs, Les colles!* Paris: Bibliothèque d'éducation attrayante; Francotte, X. (1911). *La maîtrise de soi*. Bruxelles: Imprimerie médicale et Scientifique; Leroux, J. (s.d.). *La timidité n'existe plus!!! Celui qui nous lit peut la vaincre!!! Une revolution dans le théâtre, dans l'amour, dans les arts, dans la vie*. Paris: Union de la Presse; Bescherelle, A. (s.d.). *L'art de briller en société et de se conduire dans toutes les circonstances de la vie*. Paris: Imprimerie Schneider; Roudès, S. (s.d.). *Pour faire son chemin dans la vie. Moyens et qualité qui permettent d'arriver au succès et à la fortune*. Paris: Bibliothèque des ouvrages pratique. In het boek *La sociabilité et le monde* van Charles Bigot uit 1895 wordt verlegenheid omschreven als "Une des plus grandes souffrances que puisse endurer l'homme vivant en société": Bigot, C. (1895*). La sociability et le monde*. Paris, 161.

53. Fiaux, J. (1908). *Comment réussir dans la vie*? Paris: H. Daragon, 26.
54. Starke, D. (1913). *L'aplomb*. Paris: Editions Nilsson, 27 (Vertaling PV). Het boekje maakte deel uit van een reeks waarbij de andere nummers uit de reeks titels hadden als *La persévérance*, *L'esprit d'à-propos* en *La force de caractère*.
55. Ibidem, 36.
56. Ibidem, 5
57. Zie voor een artikelenreeks over verlegenheid en *le trac* in de theaterwereld door Gratia het tijdschrift *Le Menestrel. Musique et Théatres* (1932) 94ste jaargang: Vendredi 14 Octobre, Vendredi 21 Octobre & Vendredi 28 Octobre; voor een korte bespreking van de wijze waarop dans een middel kan zijn tegen verlegenheid: Appolinaire, G. (1907). La danse est un sport. *La Culture Physique; Revue bi-mensuelle et illustrée de tous les sports, 4*(50), 62-68; Zie ook Voivenel, P. (1930). Sur la timidité et le trac. *L'Archer* 5, 399-431. Het thema 'verlegenheid' werd ook uitgebreid bediscussieerd in de toenmalige pers. Zie bijvoorbeeld het literaire supplment van de Franse krant *Le Figaro* uit 1893 (19de jaargang, zaterdag 2 december, 191).
58. Gleveo, H. (1933). L'étalage moderne. La Soierie de Lyon. *Revue Technique des Industries de la Soie, 6*(6), 126.
59. Ibidem, 127.
60. Montessori, M. (1916). *De methode Montessori. Zelfopvoeding van het jonge kind*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf, 253 (Eigen cursivering); in de uitgave van 1956 beschrijft Montessori de verlegenheid niet langer over een monstruositeit, maar heeft ze het over "morele mismaaktheid". Zie Montessori, M. (1950). *De Methode. De ontdekking van het kind*. Antwerpen: De Sikkel, 343.
61. Montessori, M. (1937). *Het geheim van het kinderleven*. Antwerpen: De Sikkel, 154.
62. Montessori, M. (s.d.). *Het onbegrepen kind*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf, 70.
63. Montessori, M. (1937). *Het geheim van het kinderleven*, 143.

Hoofdstuk 4: Stillezen en het kind als open boek

1. Boersma, T. (1941). Leren denken door stil-lezen in groepsverband. *Paedagogisch Tijdschrift, 22*, 33-55.
2. Ibidem, 35
3. Ibidem, 38.

4. Ibidem, 53.
5. Manguel, A. (2006). *Een geschiedenis van het lezen*. Amsterdam: Ambo, 94.
6. Ibidem, 99.
7. Voor de ABC-boeken of hanenboeken werd bij het leren lezen gebruikgemaakt van zogenaamde hornboeken, die uit een hoornen of houten plankje bestonden. Op de voorzijde van het plankje werd het alfabet afgebeeld. De achterzijde bestond uit het Onzevader. Zie voor het gebruik van hornboeken bij het leren lezen: Ter Linden, J., De Vries, A. & Welsink, D. (Red.) (1995). *A is een aapje. Opstellen over ABC-boeken van de 15de eeuw tot heden*. Amsterdam: Querido. Zie ook Dasberg. L. (1975). *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Meppel: Boom.
8. Ter linden, J. (1995). In het lezen bekwaam. ABC-boeken voor het onderwijs. In J. ter Linden, A. De Vries & D. Welsink (Red.). *A is een aapje. Opstellen over ABC-boeken van de 15de eeuw tot heden* (pp. 7-17). Amsterdam: Querido, 15; Van Eck, P. (1933). Haneboeken. In R. Stautemas (Red.). *Het lezen en het leesboek bevattende tevens de lezingen gehouden tijdens de pedagogische studieweek, 22-26 augustus 1932 aan de universiteit te Gent*. S.l.: Hooger Instituut voor Opvoedkunde, pp. 117-118.
9. Weissman de Villez, C.A.P. (1838). *Handleiding, ter bevordering van het kunstmatig lezen. Met eenige leesoefeningen in proza en dichtmaat, uit Nederlandsche schrijvers en dichters ontleend*. Amsterdam: Frederik Kaal, 78-79.
10. Immerzeel, J. (1838). *Gedichten, bijzonder voor de declamatie. Verzameld uit hedendaagsche dichters*. Amsterdam: J. Immerzeel, 166-167.
11. Lansens, P. (1848). *Verhandeling over het kunstmatig lezen, gevolgd van de voornaemste regels der uitgalm- en toneelkunde; met eene keus van proza- en dichtstukken, geschikt tot oefening van den lezer*. Brugge: Drukkerie van C. De Moor, IV.
12. Burgess, M.A. (1921). *The measurement of silent reading*. New York: Department of Education, 11-15 – zie ook Pearson, P.D. & Goodin, S. (2014). Silent reading pedagogy: A historical perspective. In E.H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.). *Revisiting silent reading: new directions for teachers and researchers*. International Reading Association, pp. 3-23.
13. Baldwin, B.T. (1919). Distribution of school training of wounded soldiers. *School and Society, 10*(258), 680.
14. Judd, C.H. & G.T. Buswell (1922). *Silent reading: a study of the various types (Supplementary educational monographs, n°23).* Chicago: University of Chicago.
15. Een andere vooronderstelling die in de literatuur werd aangehaald, had te maken met de recapitulatietheorie. Daarbij werd benadrukt dat de ontwikkeling van het kind idealiter de ontwikkeling van de menselijke soort diende te weerspiegelen. Net zoals de primitieve mens via orale methodes communiceerde moest men bij het leren lezen ook de nadruk leggen op het uitspreken en het mondelinge gebruik van de taal: “The language of the

child, like that of the primitive man, is the language of the ear and the tongue. This child is a talking and hearing animal; he is ear-minded; there has been in the history of civilization a steady development towards the preponderating use of the higher senses; culminating with the eye." Huey, E. B. (1908/1968). *The psychology and pedagogy of reading with a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading*. Cambridge: The M.I.T. Press, 308-309.

16. Judd, C.H. & G.T. Buswell (1922). *Silent reading: a study of the various types (Supplementary educational monographs, n°23)*. Chicago: University of Chicago.
17. Abell, A. (1894). Rapid reading, advantages and methods. *Educational Review, 8*, 283-286; Mead, C.D. (1917). Silent versus oral reading with one hundred sixth-grade children. *Journal of Educational Psychology, 8*(6), 345-348; McDade, J.E. (1937). A hypothesis for non-oral reading: Argument, experiment, and results. *The Journal of Educational Research, 30*(7), 489-503; Gray, W.S. (1924). The importance of intelligent silent reading. *The Elementary School Journal, 24*(5), 348-356; Pintner, R. (1913). Oral and silent reading of fourth grade pupils. *Journal of educational psychology, 4*(6), 333-337; Pintner, R. & Gilliland, A.R. (1916). Oral and silent reading. *Journal of educational psychology, 7*(4), 201-212.
18. Voor een overzicht van de fotografische toestellen die werden gebruikt, zie Gray, C.T. (1917). *Types of reading ability as exhibited through tests and laboratory experiments (Supplementary educational monographs, n° 5)*. Chicago: University of Chicago.
19. Huey, E. B. (1908/1968). *The psychology and pedagogy of reading with a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading*. Cambridge: The M.I.T. Press, 120.
20. Gray, W.S. (1917). The relation of silent reading to economy in education. In Anon. (Eds.). *The sixteenth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1: Second report of the committee on minimal essentials in elementary school subjects*. Bloomington: Public School Publishing Company, p. 18.
21. Judd, C. H. (1918). *Reading: its nature and development (Supplementary educational monographs, n° 10)*. Chicago: University of Chicago.
22. Nieuwenhuis, G.J. (1925). *Bronnenboek voor het nieuwe taalonderwijs in Indië*. Groningen: J.R. Wolters; Een enkele auteur wees reeds voor de publicatie van Nieuwenhuis op de gevaren die gekoppeld waren aan het hardop lezen. In de avondeditie van het *Algemeen Handelsblad* van 9 mei 1916 bijvoorbeeld publiceerde de journalist Frits van de Raalte het stuk *Hardop lezen?* Ook deze journalist haalde internationale onderzoekingen aan die hadden aangetoond dat bij het hardop lezen het kind moeilijk tot automatismen kwam en vaak helemaal niet in staat was om het gelezene te begrijpen. Hardop lezen op

school moest dan ook vervangen worden door "het lezen met de ogen". Van de Raalte, F. (1916). Hardop lezen? *Algemeen Handelsblad*, 9 mei 1916, 9.

23. Zie bijvoorbeeld Zondag, J. & Luitzen, J. (2016). De kosmische herscheppingsdrang van dr. Gerrit Nieuwenhuis. Bohemien onder de ambtenaren. *De sportwereld, 79*, 36-42.
24. Nieuwenhuis, G.J. (1925). *Bronnenboek voor het nieuwe taalonderwijs in Indië.* Groningen: J.R. Wolters, 9-10.
25. Ibidem, 10.
26. Ibidem, frontispice.
27. Ibidem, 92.
28. Ibidem, 90.
29. Ibidem, 93.
30. Ibidem, 105.
31. Ibidem, 137.
32. Ibidem, 93.
33. Diels, P.A. (1929). Het stille lezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 10*, 324-333; Diels, P.A. (1929). Het stille lezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 10*, 369; Van Veen, G. (1929). De beteekenis van het stil-lezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 10*, 393-400; Diels, P.A.D. (1929). Kleine mededeelingen: het stille lezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 10*, 400-402; Diels, P.A. (1931). Aankondiging van eigen werk: Werkboeken voor stil-lezen en stijl. *Paedagogisch Tijdschrift, 12*, 55; Van Veen, G. (1933). Het stil-lezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 14*, 8-19; Diels, P.A. (1933). De weg van het stil-lezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 14*, 99-110; Diels, P.A. (1933). Oefeningen in het stil-lezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 14*, 120-121; Diels, P.A. (1934). De opkomst van het stillezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 15*, 216-227; Diels, P.A. (1935). De fundeering van het stillezen. *Paedagogisch tijdschrift; 16*, 245-255; Diels, P.A. (1936). Paedagogische mijmeringen. *Paedagogisch Tijdschrift, 17*, 1-8; Langeveld, M. (1937). Selectieve waarde van een stil-leesstuk. *Paedagogisch Tijdschrift, 18*, 91-94; Diels, P.A. (1938). De triomf van het stillezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 19*, 105-110; H.N. (1939). Boekbeoordelingen: Stil lezen en zelf doen. *Paedagogisch Tijdschrift, 20*, 292-293 & Boersma, T. (1941). Leren denken door stil-lezen in groepsverband. *Paedagogisch Tijdschrift, 22*, 33-55.
34. Van Veen, G. (1929). Plaats en beteekenis van het "stil lezen" in de onze lagere scholen. Mededeeling n°8 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de universiteit van Amsterdam. Groningen: J.B. Wolters; Van der Hoeve, A.H., Kohnstamm, PH. & Van Veen, G. (1933). De lagere school en het stil-lezen. Een onderzoek inzake het zelfstandig verwerken van leesstof door leerlingen der hoogste klassen van lagere scholen in de gemeente Utrecht. Mededeeling n°23 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de universiteit van Amsterdam. Groningen: J.B. Wolters.

35. Van Veen, G. (1938). *Plaats en beteekenis van het "stil lezen" in onze lagere scholen (Mededeeling n°8 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam)*. Groningen: J.B. Wolters.
36. Ibidem, 15.
37. Ibidem.
38. Ibidem, 8.
39. Moormann, J.G.M. (1936). *De moedertaal. Een didactiek voor het middelbaar (en lager) onderwijs*. Nijmegen: Dekker & Van Vegt, 59; zie ook Diels, P.A. (1929). Het stille lezen. *Paedagogische Studiën: Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding, 10*, 324-333.
40. Holtrop, M. (1935). Hardop-lezen en het mondeling expressievermogen. *Paedagogische Studiën: Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding, 16*, 329-330; zie ook Verachter, E. (1932). *De kunst van het hardop lezen. Een leer- en leesboek voor huis, school en tooneel*. Lier: Van In.
41. Grazer, G. (1932). Is luidop lezen werkelijk van zo weinig betekenis? *Ons Eigen Blad: Tijdschrift voor Praktisese Roomse Opvoeding*, 15-19; zie ook nog Rombouts, Fr. S. (1941). Naar een betere methodiek. I. De hoofdvakken (Opvoedkundige Brochurenreeks n° 117). Tilburg: R.K. Jongensweeshuis & Rombouts, S. (1939). Katholieke pedagogiek. Derde deeltje. Het opvoedingswerk. B. Methodiek der vakken. Amsterdam: Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis.
42. Grazer, G. (1933). Enkele belangrijke leeskwesties II. De parel van het stillezen. *Ons Eigen Blad: Tijdschrift voor Praktiese Roomse Opvoeding, 6*, 163.
43. Grazer, G. (1932). Stillezen en kollewijnen. *Ons eigen blad. Tijdschrift voor onderwijsgevende Kloosterlingen, 20*(10), 299.
44. Swildens, J.H. (1781). Vaderlandsch leesboek voor de Nederlandsche jeugd. Amsterdam: W. Holtrop, 22-24; Geciteerd in: Holtrop, M. (1935). Hardop-lezen en het mondeling expressievermogen. *Paedagogische Studiën: Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding, 16*, 327-338; zie ook Francken, H.J. (1933). De betekenis van het luid lezen. *Levende Talen. Berichten en Mededelingen van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, 75*, 196-182.
45. Stemvers, F.G.A. (1939). De leerschool der verveling. *De Levende School*, 101.
46. De Cock, R. (1939). De hervorming van ons leesonderwijs (vervolg). *Schakel voor Opvoeding en Kultuur, 3*(17), 259-261.
47. Naast de hier besproken impact van het stillezen op het gebied van wetgeving en het grote aantal leerboekjes dat tijdens de jaren 1930 aan de thematiek werd gewijd, kunnen nog andere voorbeelden worden gegeven. Een ervan is de pedagogische studieweek die eind augustus 1932 werd gewijd aan het lezen en het leesboek en waarin aan het stillezen een prominente rol werd toegekend, zoals kan worden afgeleid uit de lezingen die die week aan de Rijksuniversiteit van Gent werden gehouden: Stautemas, R.

(Red.) (1933). *Het lezen en het leesboek bevattende tevens de lezingen gehouden tijdens de pedagogische studieweek. 22-26 augustus 1932, aan de Rijksuniversiteit van Gent*. Gent: Drukkerij Vincke. De opkomst voor deze pedagogische studieweek overtrof blijkbaar de stoutste verwachtingen: "Er waren 285 deelnemers. Uit alle graden van het onderwijs. Een reusachtige arbeidsgemeenschap van professoren en studenten, inspecteurs en leeraars en onderwijzers. Een groot aantal opvoeders die werken aan verschillende momenten van de ontwikkeling van eenzelfde jeugd. Geen streek is er in het land, of er kwamen onderwijsmenschen vandaan. Er waren ook Amsterdammers, en Hagenaars, en Friezen." Ibidem, 6.

48. Zie bijvoorbeeld Langeveld, M. J. & Palland, B.G. (1939). *Denkend lezen. Een stilleesboekje voor opleidingsscholen en de eerste leerjaren van voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, zevende leerjaren en laagste klassen van U.L.O.-scholen*. Groningen: J.B. Wolters; Langeveld, M. J. & Palland, B.G. (1939). *Op weg naar denkend lezen. Een stil-leesboekje voor de 6[de] klasse der volksschool en de vijfde en zesde klasse der opleidingsschool*. Groningen: J.B. Wolters; Diels, P.A. (s.d.). *Werkboeken voor stil-lezen en stijl voor de hoogste klassen der lagere school. Werkboek voor stil-lezen en stijl I en II*. Groningen: J.W. Wolters; Bogaerts, L., Noels, F. & Suetens, J. (1941). *Stil-lezen 1 tot en met 4*. Lier: Van In; van den Blink & Adrichem, P. (1936). *Stil lezen: leesstof met aandacht- en denkoefeningen voor de hogere leerjaren der lagere school (Voor de R.K. school bewerkt)*. Zutphen: Thieme & Cie; Van Hemeldonck, E. (S.D.). *Stil-lezen en begrijpend lezen*. Lier: Van In; Jonckers, L., Van Hove, E. & Noels, L. (1938). *Uit de praktijk van het stillezen*. Antwerpen: De Sikkel & Anon. (S.d.). stil-lezen met teekenoefeningen. Huldernberg: Zusters Annonciaden.
49. Anon. (1936). *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdeelingen der middelbare scholen*. Brussel: Drukkerij van den Moniteur Belge; zie ook Haest, J. (1936). *Het lezen-leeren volgens het nieuwe leerplan 1936*. Lier: Van In.
50. Diels, P.A. (1938). De triomf van het stillezen. *Paedagogische Studiën. Maandblad voor onderwijs en opvoeding, 19*, 108.

Epiloog: Stilte, het oplaadbare zelf en de richting van onze toekomst

1. Cf. de slogan van de organisatie www.stiltehuisjes.nl: “De stiltehuisjes: hét oplaadpunt voor jezelf”.
2. Lees, H. (2002). *Silence in schools*. Croydon: Institute of Education Press, vii.
3. Picard, M. (1950). *De wereld van het zwijgen*. Lochem: De Tijdstroom, 220-221.
4. Ibidem, 251

Referentielijst

Anon. (S.d.). *Stil-lezen met teekenoefeningen*. Huldernberg: Zusters Annonciaden.

Abell, A. (1894). Rapid reading, advantages and methods. *Educational Review* 8, 283-286.

Anon. (1772). Over de beschroomdheid. *De onderzoeker* 4[de] deel, nº 167.

Anon. (1809). Ueber Verlegenheit und Schüchternheit. *Neue Bibliothek für pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Literatur, 3*(10), 97-112.

Anon. (1825). *Public education. Plans for the government and liberal instruction of boys, in large numbers; as practiced at Hazelwood school*. London: C. Knight.

Anon. (1828). La timidité. *Le Lycée Armoricain, 12*(70), 235-238.

Anon. (1842). *L'instituteur parfait où les douze vertus d'un bon maître*. Liège: Imprimerie de L. Grandmont-Donders.

Anon. (1848). Betoog de stelling eens: "De stilte in de school wordt zeer bevorderd door zedelijke en Godsdienstige vorming". *De Volksschool: Tijdschrift voor aankomende onderwijzers en kweekelingen, 2*, 48-50.

Anon. (1848). Klassikaal onderwijs. *De Volksschool: Tijdschrift voor aankomende onderwijzers en kweekelingen, 2*, 26-32.

Anon. (1855). Von der valschen Scham und Verlegenheit. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 37*, 279-280.

Anon. (1871). *Nieuwe bijdragen, ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding, voornamelijk met betrekking tot de lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden voor het jaar 1871*. 's Gravenhage: De Gebroeders van Cleef.

Anon. (1875). Voldoend lager onderwijs. *De Schoolbode: Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 420-425.

Anon. (1875). Voldoend lager onderwijs. *De Schoolbode. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 422-423.

Anon. (1884). Principes d'éducation et d'enseignement à l'usage des aspirants-instituteurs. Paris: Librairie Poussielgue Frères, 31.

Anon. (1887). *L'ami de l'enfance. Organe de la méthode française d'éducation maternelle, 6*(14), 227.

Anon. (1907). La timidité. *L'inspection primaire; organe de préparation professionelle, 2*, 32-34.

Anon. (1913). Préparation au certificat d'aptitude pédagogique; Etude et préparation d'un sujet. L'enfant timidke: son portrait; Causes de la timidité. Moyens d'y remédier. *L'ami de l'enfance. Organe de la méthode française d'éducation maternelle, 38*(21), 483-484.

Anon. (1919). The silence in Manchester. *The Guardian*, 12 november (Vertaling PV).

Anon. (1920). Per amico silentia. *Le Temps*, 8 april.

Anon. (1925). Frontispice. *La Nouvelle Education, 4*(39), 129.

Anon. (1927). Le courrier de tante mad. Les timides. *Jeunesse: Revue mensuelle pour les petites filles et pour les petits garçons,* 15 février, 14-15.

Anon. (1934). *Verzamelde redevoeringen Dr. J.P. Fockema Andreae 1914-1933*. Utrecht: Boekhandel H. De Vroede.

Anon. (1936). *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdeelingen der middelbare scholen*. Brussel: Drukkerij van den Moniteur Belge.

Anon. (2014). Zu Schule ohner Schulglocken. *Die Presse*, 15 Januar.

Anselme, F. (1751). *Conduite des écoles chrétiennes par Saint Jean-Baptiste de la Salle. Fondateur des Frères des Ecoles Chrétiennes. Edition du manuscript français 11.759 de la Bibliothèque Nationale de Paris. Introduction et Notes Comparatives avec l'édition princeps de 1720*. Paris: Procure Générale.

Appolinaire, G. (1907). La danse est un sport. *La Culture Physique*. *Revue bi-mensuelle illustrée de tous les sports, 4*(50), 62-68.

Assaf, F. (2004). Jean-baptiste de la Salle: un pedagogue humaniste chrétien au dix-septième siècle. *Seventeenth-Century French Studies, 26*(1), 247-258.

Bailey, C. S. (1915). *Montessori Children*. New York: Henry Holt and Company.

Bailey, C.S. (1914). The great silence: When the world of childhood pauzes. *Quiver* 49, n° 12, 1141-1143

Baker, B. (2001). *In Perpetual Motion: Theories of Power, Educational History, and the Child*. Berlin: Peter Lang.

Baldwin, B.T. (1919). Distribution of school training of wounded soldiers. *School and Society, 10*(258), 680.

Baldwin, J.M. (1894). Bashfulness in children. *Educational review, 7*, 433-441.

Baldwin, J.M. (1897). *Mental development in the child and the race. Methods and processes*. New York: The MacMillan Company.

Baldwin, J.M. (1902). *Social and ethical interpretations in mental development: a study in social psychology*. New York: The MacMillan Company.

Ball, S. J. (2012). *Foucault, power, and education*. London: Routledge.

Ballinger, S. (1959). The idea of social progress through education in the French Enlightenment period: Helvetius and Condorcet. *History of Education Journal, 10*(1/4), 88-99.

Baynton, D.C. (2001). Disability and the justification of inequality in American history. In P. Longmore & L. Umansky (Eds.). *The new disability history: American perspectives* (pp. 33-57). New York: New York University Press.

Bérillon, E. (1906). La psychologie de l'intimidation: les timidités. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique, 20*(11), 325-330.

Bérillon, E. (1906). La psychologie de l'intimidation: les timidités. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique, 20*(12), 354-357.

Bérillon, L. (1907). La psychologie de l'intimidation: les timidités. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique, 21*(1), 3-7.

Bérillon, L. (1907). La timidité de l'enfant. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique, 21*(9), 264-272.

Bérillon, L. (1907). La timidité de l'enfant. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie physiologique, 21*(10), 264-272.

Bescherelle, A. (s.d.). *L'art de briller en société et de se conduire dans toutes les circonstances de la vie*. Paris: Imprimerie Schneider.

Bigot, C. (1895*). La sociability et le monde*. Paris.

Blain, J.-B. (1733). *La vie de monsieur Jean Baptiste de la Salle, instituteur des Frères des écoles Chrétiennes. Tôme II*. Rouen: Jean-Baptiste Machuel.

Boersma, T. (1941). Leren denken door stil-lezen in groepsverband. *Paedagogisch Tijdschrift, 22*, 33-55.

Bogaerts, L., Noels, F. & Suetens, J. (1941). *Stil-lezen 1 tot en met 4*. Lier: Van In.

Borg, W.R. (1932). *Les lois éternelles du succès*. Avignon: Editions Aubanel Père.

Borsten, J. C. (1847). Over de stilte in de school. *De Leerschool. Tijdschrift voor aankomende onderwijzers en kweekelingen, 4*(1), 167-170.

Branson, J. & Miller, D. (2002). *Damned for their difference: the cultural construction of deaf people as "disabled": a sociological history*. Gallaudet: Gallaudet University Press.

Braster, S., Grosvenor, I., & del Mar del Pozo Andres, M. (2011). *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. Bruxelles: Peter Lang.

Braun, Th. (1863). *Exercices par intuition ou questionnaire à l'usage des écoles gardiennes, des jardins d'enfants et des écoles primaires précédé de considerations théoriques sur les écoles gardiennes et les jardins d'enfants*. Bruxelles: Ve parents & fils.

Brehony, K. J. (2000). Montessori, individual work and individuality in the elementary school classroom. *History of Education, 29*(2), 115-128.

Brown, S.D. (2012). Two minutes of silence: social technologies of public commemoration. *Theory & Psychology, 22*(2), 234-252.

Brug, S. L. (1844). Over de stilte in de school. *De School en Letterbode,* of *Bydragen ter bevordering van Onderwys, Letterkunde en Geschiedenis 1*, 448-452.

Brug, S. L. (1874). *Iets ter verzachting van het gebrek aan hulppersoneel ter school, wat tevens in gebruik dient te blijven, als dit gebrek niet meer bestaat. Een woord voor allen, die belang stellen in ons Volksonderwijs*. Leeuwarden: W. Offerhaus.

Brugmans, H.J.W. (1919). Die Verlegenheit, ihre Erscheinungen und ihr konstitutioneller Grund. *Zeitschrift für Psychologie, 81*, 207-236.

Burgess, M.A. (1921). *The measurement of silent reading*. New York: Department of Education.

Burke, C. (2017). Quiet stories of educational design. In K. Darian-Smith & J. Willis (Eds). *Educational design: space, place & pedagogy* (pp. 191-204). New York: Routledge.

Burke, P. (1993). *The art of conversation*. Cambridge: Polity Press.

Chalmers, S. (1815). *An essay on bashfulness*. Hawick: Robert Armstrong.

Chișiu, C. M. (2018). Montessori Pedagogy, an educational alternative, from Romania. Evolution from the beginning of the 20th century until the Second World War contribution. *History of Education & Children's Literature, 13*(2), 511-518.

Cohen, S. (1999). *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education*. Berlin: Peter Lang.

Cohen, S., Glass, D. C., & Singer, J. E. (1973). Apartment noise, auditory discrimination, and reading ability in children. *Journal of experimental social psychology, 9*(5), 407-422.

Commissie van Onderwijs (1852). *Verordeningen omtrent het middelbaar en lager onderwijs, uitgevaardigd door de Provincie Groningen. Derde deel*. Groningen: C.M. Van Bolhuis Hoitsema.

Corbin, A. (1994). *Les cloches de la terre.* Paris: Albin Michel.

Corbin, A. (2016). *Histoire du silence. De la Renaissance à nos jours*. Paris: Albin Michel.

Corcoran, T. (1924). Is the Montessori method to be introduced into Irish schools? *The Irish Monthly,* 52, n° 609, 118-124, 176-182 (n° 610), 236-243 (n° 611), 290-297 (n° 612), 342-349 (n° 613), 512-522 (n° 616).

Cornet, J.-A. & Rousset, E. (1989). *Iconographie de saint Jean-Baptiste de la Salle*. Rome: Maison Saint-Jean Baptiste de la Salle.

Coronel, S. (1864). *De bewaarschool. Haar verleden, tegenwoordige toestand en hare toekomst*. Amsterdam: P. N. Van Kampen.

Damaglou (1907). La timidité en orient. *Revue de l'hypnotisme et de la psychologie phyqiologique, 21*(7), 210.

Darian-Smith, K. (2017). Noisy classrooms and the "quiet corner": the modern school, sound and the senses. In J. Damousi & P. Hamilton (Eds.). *A cultural history of sound, memory and the senses* (pp. 71-90). New York: Routledge.

Dasberg. L. (1975). *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Meppel: Boom.

De Cock, R. (1939). De hervorming van ons leesonderwijs (vervolg). *Schakel voor Opvoeding en Kultuur, 3*(17), 259-261.

De Haan, L. (1936). *Moderne kleuteropvoeding. Enkele lezingen en artikelen van Lize de Haan verzameld door leerlingen en oud-leerlingen en aangeboden bij gelegenheid van de kweekschool*. Niet in de handel verkrijgbaar.

De La Salle, J.-B. (1857). *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne et divisée en deux parties, à l'usage des écoles chrétiennes*. Lyon: J.B. Pélagaud et Cie.

De la Salle, J.-B. (S.d.). *Leidraad voor Katholieke scholen. Naar een neuwkeurige copie van het oorspronkelijke handschrift, berustend in de Bibliothèque Nationale te Parijs: "Conduite des Ecole Chrétiennes divisée en trois parties" (Fr. 11759).* Tilburg: Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis.

Dease, G. (1924). Montessori: "Audi alteram partem". *The Irish Monthly,* 52, n° 615, 462-467.

Defodon, C. (1867). *Cours de dictées adaptées à la grammaire des écoles primaires*. Paris: Librairie de L. Hachette et C[ie].

Depaepe, M. (1989). *Meten om beter te weten?: geschiedenis van de experimenteel-wetenschappelijke richting in de Westerse pedagogiek vanaf het einde van de 19de eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog*. Leuven: Leuvense Universitaire Pers.

Depaepe, M. (1998). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco.

Depaepe, M. (1998). Entre pédagogie et histoire: Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, 77, 3-18.

Depaepe, M. (1999). *Orde in vooruitgang: Alledaags handelen in de Belgische lagere school 1880-1970*. Leuven: Leuvense Universitaire Pers.

Depaepe, M., De Vroede, M., Simon, F. (Red.) (1993). *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*. Kapellen: Pelckmans.

Desagher, M. (1913). La timidité chez les aveugles. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, *76*, 269-274.

Devos, J. (2014). *De visie van Freinet*. Leuven: Garant.

Diels, P.A. (1929). Het stille lezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 10*, 324-333.

Diels, P.A. (1929). Het stille lezen. *Paedagogisch Tijdschrift,* 369.

Diels, P.A. (1929). Het stille lezen. *Paedagogische Studiën: Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding, 10*, 324-333.

Diels, P.A. (1931). Aankondiging van eigen werk: Werkboeken voor stil-lezen en stijl. *Paedagogisch Tijdschrift, 12*, 55.

Diels, P.A. (1933). De weg van het stil-lezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 14*, 99-110.

Diels, P.A. (1933). Oefeningen in het stil-lezen. *Paedagogisch Tijdschrift*, *14*, 120-121.

Diels, P.A. (1934). De opkomst van het stillezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 15*, 216-227.

Diels, P.A. (1935). De fundeering van het stillezen. *Paedagogisch tijdschrift, 16*, 245-255.

Diels, P.A. (1936). Paedagogische mijmeringen. *Paedagogisch Tijdschrift, 17*, 1-8.

Diels, P.A. (1938). De triomf van het stillezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 19*, 105-110.

Diels, P.A. (s.d.). *Werkboeken voor stil-lezen en stijl voor de hoogste klassen der lagere school. Werkboek voor stil-lezen en stijl I en II*. Groningen: J.W. Wolters.

Diels, P.A.D. (1929). Kleine mededeelingen: het stille lezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 10*, 400-402.

Don Brennus de Mellum (S.d.). *Traité pratique d'hypno-magnétisme*. Paris: Haleries Laferrière Maison Guérin.

Duce, C. (1971). Condorcet on Education. *British Journal of Educational Studies, 19*(3), 272-282.

Dugas, L. (1922*). La timidité: étude psychologique et morale*. Paris: Bibliothèque philosophie contemporaine.

Dussel, I. (2013). The visual turn in the history of education: Four comments for a historiographical discussion. In T.S. Popkewitz (Ed.). *Rethinking the history of*

education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge (pp. 29-49). New York: Palgrave Macmillan.

Ebitsch (1844). Door welke middelen kan de onderwyzer in de school de noodige rust, orde en stlte onder zyne leerlingen verkrygen en behouden? *Bydragen ter bevordering van Onderwys, Letterkunde en Geschiedenis 1*, 79-84.

Elberts, W.A. (1848). De timiditeit: eene verhandeling. *Algemeen Letterlievend maandschrift, 32*(4), 457-472.

Erasmus, D. (2005). De opvoeding van kinderen. In D. Erasmus. *Verzameld werk. Deel 3: Opvoeding*. Amsterdam: Athenaeum-Pollak&Van Gennep, p. 69.

Erasmus, D. (2005). *Verzameld werk. Deel 3: Opvoeding*. Amsterdam: Athenaeum-Pollak&Van Gennep.

Essen, M. (2006). *Kwekeling. Tussen akte en ideaal. De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: SUN.

Ezequiel Leubet, A., Luis Pauly, E. & Leonardo da Silva, V. (2016). Jean-Baptiste de La Salle's contributions for the formation of the modern school. *Revista Brasileira de História da Educação, 16*(4), 64-93.

Faust-Siehl, G., Bauer, E.-M. & Wallaschek, U. (1995). Mit Kindern Stille Entdecken. Frankfurt/Main: Diesterweg Verlag.

Ferré, A. (1937). Vertus du silence. *L'école et la vie. Revue hebdomadaire d'éducation et d'enseignement, 28*, n° 25, 441-442.

Fiaux, J. (1908). *Comment réussir dans la vie*? Paris: H. Daragon.

Fiévet, M. (2001). *Les enfants pauvres à l'école-La Révolution scolaire de Jean-Baptiste de la Salle*. Paris: Editions Imago.

Fisher, D.C. (1913). *A Montessori mother*. London: Constable & Company.

Foucault, M. (1989). *Discipline, toezicht en straf: de geboorte van de gevangenis*. Groningen: Historische uitgeverij.

Francken, H.J. (1933). De betekenis van het luid lezen. *Levende Talen. Berichten en Mededelingen van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, 75*, 196-182.

Francotte, X. (1903). *La timidité et l'état de l'intimidation*. Bruxelles: Imprimerie scientifique maison Severeyns.

Francotte, X. (1911). *La maîtrise de soi*. Bruxelles: Imprimerie Médicale et Scientifique.

Frautschi, R.L. (1971). Some eighteenth-century French stances of silence. *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century, 69*, 219-234.

Fuchs, E., & Vera, E. R. (Eds.) (2019). *The transnational in the history of education: Concepts and perspectives*. Cham: Palgrave MacMillan.

Gallagher, M. (2011). Sound, space and power in a primary school. *Social & Cultural Geography, 12*(1), 47-61.

Geiss, M. & Magyar-Haas, V. (2015). *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Gleveo, H. (1933). L'étalage moderne. La Soierie de Lyon. *Revue Technique des Industries de la Soie, 6*(6), 126.

Goh, C. (s.d.). *Comment guérir les maladies de l'aplomb*. Paris: Editions Nilsson.

Gouin, G. (1925). Quelques réflexions sur le travail libre par groupes. *La Nouvelle Education, 4*(39), 129-130.

Granzer, D. (2000). *Schweigen, Stille und Stilleübungen als Form schulischen Lernens. Genese und Rekonstruktion einer ästhetischen-didaktischen Kategorie*. Opladen: Leske+Budrich.

Gratia (1932). Le trac. *Le Menestrel. Musique et Théatres* 94, Vendredi 14 Octobre, Vendredi 21 Octobre & Vendredi 28 Octobre.

Gray, C.T. (1917). *Types of reading ability as exhibited through tests and laboratory experiments (Supplementary educational monographs, n° 5)*. Chicago: University of Chicago.

Gray, W.S. (1917). The relation of silent reading to economy in education. In Anon. (Eds.). *The sixteenth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1: Second report of the committee on minimal essentials in elementary school subjects*. Bloomington: Public School Publishing Company.

Gray, W.S. (1924). The importance of intelligent silent reading. *The Elementary School Journal, 24*(5), 348-356.

Grazer, G. (1932). Is luidop lezen werkelik van zo weinig betekenis? *Ons Eigen Blad: Tijdschrift voor Praktisese Roomse Opvoeding*, 15-19.

Grazer, G. (1932). Stillezen en kollewijnen. *Ons eigen blad. Tijdschrift voor onderwijsgevende Kloosterlingen, 20*(10), 299.

Grazer, G. (1933). Enkele belangrijke leeskwesties II. De parel van het stillezen. *Ons Eigen Blad: Tijdschrift voor Praktiese Roomse Opvoeding* 6, 163.

Gregory, G. (s.d.). *The elements of a polite education; carefully selected from the letters of the late Earl of Chesterfield to his son*. London: Richard Phillips.

Grosvenor, I. (2012). Back to the future or towards a sensory history of schooling. *History of Education*, *41*(5), 675-687.

Guidi, R. (1995). Il silenzio monastico in saint Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719). *Benedictina: revista del centro storico benedettino italiano, 42*(1), 95-173.

Gunning, J.H. (s.d.). *Dr. Maria Montessori. De Italiaansche onderwijshervormster: een schets*. Amsterdam: Maatschappij voor goede en goedkoope lectuur.

Guyot-Daubès (1889). *L'art de passer avec succès les examens. Examinateurs, l'art de répondre, Fraude et trucs, Les colles!* Paris: Bibliothèque d'éducation attrayante.

H. (1865). Onderwijs en schoolwezen: stilte in de school. *Maandschrift voor Christelijke opvoeding in school en huis* 4, 49-55.

H. B. (1861). De l'importance du silence dans l'école. *Le Progrès. Journal de l'éducation Populaire* 1, 292-294; Van Wijk, J. (1807). *Korte handleiding voor het onderwijs der jeugd in de lagere scholen*. Amsterdam: Johannes van der Hey.

H.N. (1939). Boekbeoordelingen: Stil lezen en zelf doen. *Paedagogisch Tijdschrift, 20*, 292-293

Haest, J. (1936). *Het lezen-leeren volgens het nieuwe leerplan 1936*. Lier: Van In.

Hamilton, S. N. (2017). Rituals of intimate legal touch: regulating the end-of-game handshake in pandemic culture. *The Senses and Society*, *12*(1), 53-68.

Hao, R. N. (2011). Rethinking critical pedagogy: Implications on silence and silent bodies. *Text and Performance Quarterly*, *31*(3), 267-284.

Hargreaves, R. (1986/1976). *Meneertje kabaal*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.

Hellpach, W; (1913). Vom Ausdruck der Verlegenheit. Ein Versuch zur Sozialpsychologie der Gemütsbewegungen. *Zeitschrift für Psychologie, 27*, 1-62.

Helyar, F. (2012). Democracy, freedom & the school bell. S.R. Steinberg, G.S. Cannella (Eds.). *Critical qualitative research reader*. New York: Peter Lang.

Hemkes, H. (1846). *Vragen en opgaven, betrekkelijk onderwijs-, taal- en rekenkunde voor kweekelingen, aankomende- en jeugdige onderwijzers*. Groningen: J. Oomkens.

Hemkes, H. (1862). *Handleiding voor kweekelingen, aankomende en jeugdige onderwijzers en onderwijzeressen*. Delft: W. N. C. Roldanus.

Hendy, D. (2014). *Noise: A human history of sound & listening*. London: Profile Books.

Hinrichs, A. W. N. (1875). *De school. Opvoedkundig adversaria, als supplement op de bestaande werken over de beginselen der opvoeding door 't onderwijs in de school*. Gorinchem: J. Noorduyn en Zoon.

Hofer, U. (1999). "Instruction publique" in the French Eighteenth-Century discourse of modernization. *Studies in Philosophy and Education, 18*, 15-24.

Holtrop, M. (1935). Hardop-lezen en het mondeling expressievermogen. *Paedagogische Studiën: Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding, 16*, 329-330 & 327-338.

Horn (1896). Schüchternheit. *Pädagogische reform, 20*, 35.

Huey, E. B. (1908/1968). *The psychology and pedagogy of reading with a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading*. Cambridge: The M.I.T. Press.

Hunter, I. (1994). *Rethinking the school. Subjectivity, bureaucracy & criticism*. St Leonards: Allen & Unwin.

Immerzeel, J. (1838). *Gedichten, bijzonder voor de declamatie. Verzameld uit hedendaagsche dichters*. Amsterdam: J. Immerzeel.

Jaworski, A. (1992). *The power of silence: Social and pragmatic perspectives*. Newbury Park: Sage Publications.

Johnson, J. (1995). *Listening in Paris: A cultural history*. London: University of California Press.

Jonckers, L., Van Hove, E. & Noels, L. (1938). *Uit de praktijk van het stillezen*. Antwerpen: De Sikkel.

Judd, C. H. (1918). *Reading: its nature and development (Supplementary educational monographs, n° 10)*. Chicago: University of Chicago.

Judd, C.H. & Buswell, G.T. (1922). *Silent reading: a study of the various types (Supplementary educational monographs, n°23)*. Chicago: University of Chicago.

Jütte, R. (2005). *A History of the Senses: from Antiquity to Cyberspace*. Cambridge: Polity Press.

Kelman, B.M. (s.d.). Saved by the bell? Sorry kids, not anymore. *USA Today.*

Key, E. (s.d.). *De eeuw van het kind*. Zutphen: W.J. Thienen, 229.

Knox, V. (1823). *Winter evenings: or, lucubrations on life and letters*. London: J. Richardson & Co, 140.

Koenig, M. (1895). Leçon d'observation – comment il fait vaincre la timidité chez les enfants. *L'ami de l'enfance. Organe de la méthode française d'éducation maternelle, 14*(22), 345-346.

Kramer, R. (1976). Maria Montessori: A biography. New York: Putnam's Sons.

Laigle, A. (1891). *L'éducation au point de vue de la lutte pour la vie*. Paris: Librairie Lecène, Oudin et Cie.

Landahl, J. (2011). Ljudet av auktoritet. Den tysta skolans uppgång oct fall. *Skandia* 1. (Vertaald naar het Engels door Charlotte Merton: The sound of authority. The rise and fall of the silent school).

Lane, H. (1989). *When the mind hears: A history of the deaf.* London: Vintage Books.

Langeveld, M. (1937). Selectieve waarde van een stil-leesstuk. *Paedagogisch Tijdschrift* 18, 91-94.

Langeveld, M. J. & Palland, B.G. (1939). *Denkend lezen. Een stilleesboekje voor opleidingsscholen en de eerste leerjaren van voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, zevende leerjaren en laagste klassen van U.L.O.-scholen*. Groningen: J.B. Wolters.

Langeveld, M. J. & Palland, B.G. (1939). *Op weg naar denkend lezen. Een stil-leesboekje voor de 6de klasse der volksschool en de vijfde en zesde klasse der opleidingsschool*. Groningen: J.B. Wolters.

Lansen, M. (1920). De opvoeding en onderwijsmethode van Dr. Maria Montessori. *De socialistische gids. Maandschrift der sociaal-democratische arbeiderspartij, 5*, n°4 (april), 395-408.

Lansens, P. (1848). *Verhandeling over het kunstmatig lezen, gevolgd van de voornaemste regels der uitgalm- en toneelkunde; met eene keus van proza- en dichtstukken, geschikt tot oefening van den lezer*. Brugge: Drukkerie van C. De Moor.

Le Breton. D. (1997). *Du silence: essai*. Paris: Editions Métaillé.

Lebel, R. (1933). Le silence fécond. *La nouvelle éducation, 12*, n°111, 5-7.

Leenders, H.H.M. (2002). Reformpedagogiek in de totalitaire staat. Montessori en het Italiaanse facisme, Petersen en het Duits nationaal-socialisme. In N. Bakker, P. Boekholt, M. Depaepe, F. Simon & H. Van Crombrugge (Red.). *Reformpedagogiek en België en Nederland. Jaarboek voor de geschiedenis van onderwijs en opvoeding*. Assen: Van Gorcum.

Lees, H. (2002). *Silence in schools*. Croydon: Institute of Education Press.

Leroux, J. (s.d.). *La timidité n'existe plus!!! Celui qui nous lit peut la vaincre!!! Une revolution dans le théâtre, dans l'amour, dans les arts, dans la vie*. Paris: Union de la Presse.

Lewis, P. (2018). Twice shy: Two accounts of timidity in fin-de-siècle France. In S. Leroy (Ed). *Medicine and maladies: representing affliction in nineteenth century France* (pp. 82-109). Brill.

Lichtert, K. (2018). *Tussen Rembrandt en Rubens: Adriaen Brouwer – Meester van emoties*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Lochin, J. D. M. (1860). *Zedelijke verhalen ten gebruike der bewaarscholen en opmerkingen over de wijze van verhalen, gevolgd door wenken en raadgevingen omtrent de zedelijke en verstandelijke ontwikkeling der kinderen*. Amsterdam: H. M. De Charro.

MacCulloch, D. (2013). *Silence: A Christian History*. London: Penguin Books.

Maier, A. (2014). Stille als Weg zur Tugend. Die theologische Pädagogik in der Stille-Lektion Maria Montessoris. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 90*(4), 612-628.

Manguel, A. (2006). *Een geschiedenis van het lezen*. Amsterdam: Ambo, 94.

McCulloch, G. (2011). *The struggle for the history of education*. London: Routledge.

McDade, J.E. (1937). A hypothesis for non-oral reading: Argument, experiment, and results. *The Journal of Educational Research, 30*(7), 489-503.

Mead, C.D. (1917). Silent versus oral reading with one hundred sixth-grade children. *Journal of Educational Psychology, 8*(6), 345-348.

Meester v. L. (1864). Nog een paar bladzijden uit het memoriaal van een schoolmeester. *Maandschrift voor Christelijke opvoeding in school en huis, 3*, 421-431.

Meester v. L. (1864). Nog een paar bladzijden uit het memoriaal van een schoolmeester. *Maandschrift voor Christelijke opvoeding in school en huis, 3*, 428.

Meima, G. (1930). Praten. *De bazuin: Weekblad ter bevordering van de belangen van de gereformeerde kerken in Nederland, 78*, n° 16, vrijdag 18 april.

Metzlar, J.J. (1868). *Voorlezingen*. Deventer: A. Ter Gunne.

Michau, K. (2013). "The moving, awe-inspiring silence" zum "emotionalen Potential" der Schweigeminute. In C. Jarzebowski & A. Kwaschik (Eds). *Performing Emotions: Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Politik un Emotion in der frühen Neuzeit und in der Moderne*. Göttingen: V&R Unipress.

Mitze, H. P. (1859). Antwoorden op de voorgestelde vragen en opgaven: Hoe denkt gij over stilte in de school, en welke middelen zoudt gij aanwenden om haar te bevorderen? *De Nederlandse Paedagoog, 3*, 102-104.

Montaigne, M. (2001). Over de opvoeding van kinderen. In M. Montaigne. *Essays*. Meppel: Boom.

Montessori, M. (1916). *De methode Montessori. Zelfopvoeding van het jonge kind*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf.

Montessori, M. (1926[4]). *De methode Montessori. De zelfopvoeding van het jonge kind*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf.

Montessori, M. (1938). *Leçon de silence #1* (IMA/Amsterdam, 18-11-1938).

Montessori, M. (1938). *Leçon de silence #2* (IMA/Amsterdam, 25-11-1938).

Montessori, M. (1941). *Door het kind naar een nieuwe wereld. Voordrachten vertaald en bewerkt onder auspiciën van het Montessori-Centrum door A.M. Joosten*. Heiloo: Kinheim-Uitgeverij.

Montessori, M. (1950[6]). *De methode. De ontdekking van het kind*. Antwerpen: De Sikkel.

Montessori, M. (S.d.). *Aan de basis van het leven (De absorberende geest)*. Antwerpen: De Sikkel.

Montessori, M. (S.d.). *Het onbegrepen kind*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf.

Montessori, M. (S.d.[2]). *Het geheim van het kinderleven*. Antwerpen: De Sikkel.

Montessori, M. & Schulz-Benesch (Hrsg.) (1979). *Spannungsfeld Kind-Gesellschaft-Welt. Auf dem Wege zu einer "Kosmischen Erziehung"*. Freiburg: Herder.

Moormann, J.G.M. (1936). *De moedertaal. Een didactiek voor het middelbaar (en lager) onderwijs*. Nijmegen: Dekker & Van Vegt, 59.

Moran, J. (2016). *Shrinking violets: The secret life of shyness*. Londen: Profile Books.

Moretti, E. (2011). Recasting Il Metodo: Maria Montessori and Early Childhood Education in Italy (1909-1926). *Cromohs*, *16*.

Mortier, R. (1968). The "philosophes" and public education. *Yale French Studies, 40*, 62-76.

Moses, J. (1899). Zur Pathologie der kindlichen Schüchternheit. Die Kinderfehler. *Zeitschrift für pädagogische Pathologie und Therapie, 4*(6), 177-182.

Moulin, M. (1885). *Le silence. Etude morale et littéraire*. Montauban: Imprimerie et Lithographie Forestié.

Nieuwenhuis, G.J. (1925). *Bronnenboek voor het nieuwe taalonderwijs in Indië*. Groningen: J.R. Wolters.

Oblinger, H. (1968). *Schweigen und Stille in der Erziehung*. München: Ehrenwirth Verlag, 52.

Oliveira, M. A. T. D. (2018). Education of senses and sensibilities: between the trend and the possibility of research renovation in history of education. *História da Educação, 22*, 116-133.

Pearson, P.D. & Goodin, S. (2014). Silent reading pedagogy: A historical perspective. In E.H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.). *Revisiting silent reading: new directions for teachers and researchers* (pp. 3-23). International Reading Association.

Pérez, B. (1888). *L'éducation morale dès le berceau. Essai de psychologie appliquée*. Paris: Félix Alcan.

Picard, M. (1950). *De wereld van het zwijgen*. Lochem: De Tijdstroom.

Pinch, R. & Bijsterveld, K. (2011). New keys to the world of sound. In R. Pinck & K. Bijsterveld (Eds.). *Oxford handbook of sound studies*. Oxford: Oxford University Press.

Pintner, R. (1913). Oral and silent reading of fourth grade pupils. *Journal of educational psychology, 4*(6), 333-337.

Pintner, R. & Gilliland, A.R. (1916). Oral and silent reading. *Journal of educational psychology, 7*(4), 201-212.

Piper, H., & Stronach, I. (2008). *Don't touch!: The educational story of a panic*. London: Routledge.

Popkewitz, T., Franklin, B. & Ferrera, M. (Eds.) (2001). *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*. London: Routledge.

Poutet, Y. (1991). L'éducation du caractère et des moeurs des enfants du peuple d'après les écrits de saint Jean-Baptiste de La Salle. *Littératures Classiques* 14, 179-201.

Pruneri, F. (2020). Civilisation and the Italian school toilet: insights for the cultural history of education. *Paedagogica Historica*, 57, 1-16.

Put, E. (1990). *De cleijne schoolen: het volksonderwijs in het hertogdom Brabant tussen Katholieke Reformatie en verlichting: eind 16de eeuw-1795*. Leuven: Leuven University Press.

Rijkens, R. G. (1829). *Praktische handleiding voor de eerste beginselen der teekenkunde, ten dienste van lagere scholen en huisgezinnen*. Groningen: J. Oomkens.

Roloff, E. M. (1913). *Lexikon der Pädagogik. Erster Band: Abbitte bis Fortschulen.* Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung.

Rombouts, Fr. S. (1941). *Naar een betere methodiek. I. De hoofdvakken (Opvoedkundige Brochurenreeks n° 117).* Tilburg: R.K. Jongensweeshuis.

Rombouts, S. (1939). *Katholieke pedagogiek. Derde deeltje. Het opvoedingswerk. B. Methodiek der vakken*. Amsterdam: Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis.

Roudès, S. (s.d.). *Pour faire son chemin dans la vie. Moyens et qualité qui permettent d'arriver au succès et à la fortune*. Paris: Bibliothèque des ouvrages pratique.

Rousseau, J.J. (1989). *Emile, of over de opvoeding*. Meppel: Boom.

Schafer, M. (1965). *The Vancouver soundscape*. Burnaby: Sonic Research Studio.

Schafer, M. (1970). *The book of noise*. S.l.

Schafer, M. (1977). *The tuning of the world: A pioneering exploration into the past history and present state of the most neglected aspect of our environment: The soundscape*. New York: A. Knopf.

Schafer, M. (1992). *A sound education: 100 exercises in listening and sound making.* Indian River: Arkana Editions.

Schmid, K.A. (1859). *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Erster Band: A-Dinter*. Gotha: Verlag von Rudolf Besser.

Schwegman, M. (1999). *Kind van haar tijd. Vrouw van de wereld. Maria Montessori. 1870-1952*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Séguin, É. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arrièrés ou rétardés dans leur développement.* Paris: J.B. Baillière.

Siisiäinen, L. (2012). *Foucault & the Politics of Hearing*. London: Routledge.

Sim, S. (2007). *Manifesto for silence. Confronting the politics and culture of noise*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.

Simon, F., Vreugde, C., & Depaepe, M. (2015). Lancasteronderwijs, meer dan een voetnoot in de Belgische pedagogische historiografie. Lager onderwijs in Brussel (1815-1875). *Cahiers Bruxellois Brusselse Cahiers, 47*(1), 30-55.

Smart, J. (1953). *How quiet helps at school*. Coronet Instructional Films Inc.

Smiles, S. (1872). Ken u zelven! Amsterdam: K.H. Schadd.

Starke, D. (1913). *L'aplomb*. Paris: Editions Nilsson.

Stautemas, R. (Red.) (1933). *Het lezen en het leesboek bevattende tevens de lezingen gehouden tijdens de pedagogische studieweek. 22-26 augustus 1932, aan de Rijksuniversiteit van Gent*. Gent: Drukkerij Vincke.

Steenberg, U. (2011). Die Bedeutung von Stille und Schweigen und die Lektionen der Stille in der Montessori-Pädagogik. In M. Klein-Landeck & C. Schäfer (Hrsg.). *Ein Haus für Kinder. Raum für soziale und emotionale Entwicklung* (165-178). Berlin: LIT-Verlag.

Stefano, C. (2020). *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*. Milano: Rizzoli.

Stemvers, F.G.A. (1939). De leerschool der verveling. *De Levende School*, 101.

Stewart-Steinberg, S. (2007). *The Pinocchio Effect: On Making Italians, 1860-1920*. University of Chicago Press.

Susman, W. (1984). *Culture as History: The Transformation of American. Society in the Twentieth Century*. New York: Pantheon Books.

Swildens, J.H. (1781). Vaderlandsch leesboek voor de Nederlandsche jeugd. Amsterdam: W. Holtrop, 22-24.

Szejko, J. (1902). *Influence de l'éducation sur le développement de la neurasthénie*. Lyon: A. Rey & Cie Imprimeurs-Editeurs de l'Université.

T. (1912). Pédagogie: la timidité chez les enfants, notamment chez les fillettes. Ses causes, ses résultats. Comment lutter contre elle? *L'école et la famille. Journal d'éducation, d'instruction et de récréation, 37*(12). 268-269.

Talsma, S. (1846). *Opmerkingen en wenken voor onderwijzers gevolgd van eene bijlage over orde en tucht in de school*. Groningen: M. Smit.

Ter linden, J. (1995). In het lezen bekwaam. ABC-boeken voor het onderwijs. In J. ter Linden, A. De Vries & D. Welsink (Red.). *A is een aapje. Opstellen over ABC-boeken van de 15de eeuw tot heden* (pp. 7-17). Amsterdam: Querido.

Ter Linden, J., De Vries, A. & Welsink, D. (Red.) (1995). *A is een aapje. Opstellen over ABC-boeken van de 15de eeuw tot heden*. Amsterdam: Querido.

Thyssen, G. (2019). Odorous childhoods and scented worlds of learning: a sensory history of health and outdoor education initiatives in Western Europe (1900s-1960s). *The Senses and Society*, *14*(2), 173-193.

Thyssen, G., & Grosvenor, I. (2019). Learning to make sense: Interdisciplinary perspectives on sensory education and embodied enculturation. *The Senses and Society, 14*(2).

Timidus (1772). Brief van Timidus over zyne beschroomdheid. *De onderzoeker* 4[de] deel, n° 186, 233-240.

Ufkes, H. A. (1858). *Wenken en herinneringen over het doel, den geest en de methode van het onderwijs in de lagere scholen. Verzameld uit nagelaten verhandelingen*. Groningen: J. Oomkens.

Van de Raalte, F. (1916). Hardop lezen? *Algemeen Handelsblad*, 9 mei 1916, 9.

Van den Blink & Adrichem, P. (1936). *Stil lezen: leesstof met aandacht- en denkoefeningen voor de hogere leerjaren der lagere school (Voor de R.K. school bewerkt).* Zutphen: Thieme & Cie.

Van den Ende, A. (1803). *Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsch Gemeenebest. Vervaardigd op last van den agent van nationale opvoeding. Eerste deel*. Amsterdam: Pieter den Hengst.

Van der Hoeve, A.H., Kohnstamm, PH. & Van Veen, G. (1933). *De lagere school en het stil-lezen. Een onderzoek inzake het zelfstandig verwerken van leesstof door leerlingen der hoogste klassen van lagere scholen in de gemeente Utrecht. Mededeeling n°23 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de universiteit van Amsterdam*. Groningen: J.B. Wolters.

Van Eck, P. (1933). Haneboeken. In R. Stautemas (Red.). *Het lezen en het leesboek bevattende tevens de lezingen gehouden tijdens de pedagogische studieweek, 22-26 augustus 1932 aan de universiteit te Gent*. S.l.: Hooger Instituut voor Opvoedkunde.

Van Hemeldonck, E. (S.D.). *Stil-lezen en begrijpend lezen*. Lier: Van In.

Van Herwaarden, J. (2007). “Mensen … worden niet geboren maar gevormd”: Erasmus en het principe van de opvoeding. *BMGN – Low Countries Historical Review, 122*(4), 519-537.

Van Hoonaard, W. (1842). *Spel- en leesboekje ten dienste der scholen: tweede stukje*. Rotterdam: Mensing & Van Westrennen.

Van Reede, J. (1847). Toon eens aan, dat orde en stilte allernoodzakelijkst voor eene school zijn. *De Leerschool. Tijdschrift voor aankomende onderwijzers en kweekelingen, 4*(1), 38-39.

Van Veen, G. (1929). De beteekenis van het stil-lezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 10*, 393-400.

Van Veen, G. (1929). *Plaats en beteekenis van het "stil lezen" in de onze lagere scholen. Mededeeling n°8 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de universiteit van Amsterdam*. Groningen: J.B. Wolters.

Van Veen, G. (1933). Het stil-lezen. *Paedagogisch Tijdschrift, 14*, 8-19.

Verachter, E. (1932). *De kunst van het hardop lezen. Een leer- en leesboek voor huis, school en tooneel*. Lier: Van In.

Vergang, K. G. (1847). *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte. Zweiter Band: Haas – Ulrich Zwingli*. Grimma: Druck und Verlag des Verlags-Comptoirs.

Vidal, D. G., & Alcântara, W. (2021). The material turn in the History of Education. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 11-32.

Villaverde, L., Helyar, F. & Kincheloe, J.L. (2006). Historical research in education. In K. Tobin & J. Kincheloe (Ed.). *Doing educational research: A handbook* (pp. 311-346). Rotterdam: Sense Publishers.

Vincent, A. (2017). Une histoire de silences. *Annales HSS* 72 (3), 633-658.

Visser, J. (2013). Waarom de schoolbel moet worden afgeschaft. *De Correspondent*, 17 oktober.

Voivenel, P. (1930). Sur la timidité et le trac. *L'Archer, 5*, 399-431.

Ward, F.E. (1913). *The Montessori method and the American school*. New York: The MacMillan Company, p. 81.

Weissman de Villez, C.A.P. (1838). *Handleiding, ter bevordering van het kunstmatig lezen. Met eenige leesoefeningen in proza en dichtmaat, uit Nederlandsche schrijvers en dichters ontleend*. Amsterdam: Frederik Kaal.

Wibaut-Bastert, F. (1920). De opvoeding- en onderwijsmethode van Dr. Maria Montessori. Antwoord aan M. Lansen.

Wilkeshuis, C. (1938). Sociale psychologie. *De Bode. Orgaan van de bond van Nederlandse Onderwijzers, 50*, n° 9, 4 maart, 136-137.

Winter, J. (2010). Thinking about silence. In E. Ben-Ze'ev, R. Ginio & J. Winter (Eds.). *Shadows of war: A social history of silence in the twentieth century* (pp. 3-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Wolda, W. (1920). Nieuwe stroomingen in de opvoedkunde. *De nieuwe tijd: revolutionair socialistisch halfmaandelijks tijdschrift, 25*, 301-317, 340-349, 432-442.

Woolley, S. W. (2012). "The Silence Itself Is Enough of a Statement": The D ay of S ilence and LGBTQ Awareness Raising. *Anthropology & Education Quarterly, 43*(3), 271-288.

Zimbardo (1977). *Wat is verlegenheid. Wat kan je ertegen doen*. Baarn: Ambo.

Zimbardo, P. Pilkonis, P. & Norwood, R. (1974). *The silent prison of shyness*. Standford University.

Zondag, J. & Luitzen, J. (2016). De kosmische herscheppingsdrang van dr. Gerrit Nieuwenhuis. Bohemien onder de ambtenaren. *De sportwereld, 79*, 36-42.